

Marilda Moraes Garcia Bruno
Renato Suttana
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E
FRONTEIRAS DA IN/EXCLUSÃO

Marilda Moraes Garcia Bruno
Renato Suttana
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E
FRONTEIRAS DA IN/EXCLUSÃO



Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial - Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2011/2012

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Capa: Marise Frainer

Diagramação: Alcindo Donizeti Boffi

Impressão: Triunfal Gráfica e Editora

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal da Grande Dourados

370 E21	Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão / Marilda Moraes Garcia Bruno e Renato Suttana, organizadores. Dourados, MS : Editora da UFGD, 2012. 224 p. ISBN 978-85-8147-023-8 1. Educação. 2. Diversidade. 3. Interculturalidade. 4. Educação especial indígena. 5. Políticas públicas. 6. Inclusão escolar. I. Bruno, Marilda Moraes Garcia. II. Suttana, Renato.
------------	--

Este livro é dedicado às crianças indígenas Guarani-Kaiowá, às lideranças comunitárias, aos familiares e professores da escola diferenciada indígena.

Agradecimentos

À CAPES, PROGRAMAS ESPECIAIS (PROESP).

Ao Programa de Pós Graduação em Educação UFGD.

Às crianças indígenas com deficiência, líderes religiosos, pais e professores que participaram das pesquisas e produziram conhecimento e reflexões.

Sumário

PREFÁCIO	11
NOTAS INTRODUTÓRIAS	13
<i>Marilda Moraes Garcia Bruno</i>	
CAPÍTULO 1	
Arte, Identidade e Diferença	15
<i>Renato Suttana</i>	
CAPÍTULO 2	
O sujeito fronteiriço: identidade ou diferença?	41
<i>André Soares Ferreira</i>	
<i>Renato Suttana</i>	
CAPÍTULO 3	
A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá	59
<i>Adir Casaro Nascimento</i>	
<i>Marina Vinha</i>	
CAPÍTULO 4	
As crianças indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação .	81
<i>Vânia Pereira de Souza</i>	
<i>Marilda Moraes Garcia Bruno</i>	
CAPÍTULO 5	
O sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: o lugar da fala e da palavra na constituição do ser	111
<i>Luciana Lopes Coelho</i>	
<i>Marilda Moraes Garcia Bruno</i>	

CAPÍTULO 6

Escolares indígenas com deficiência visual: das políticas públicas às especificidades socioculturais 135

Michele Aparecida de Sá

Marilda Moraes Garcia Bruno

CAPÍTULO 7

A educação das mulheres Xavante e os processos interligados à educação escolarizada 175

Maria Aparecida Rezende

Luiz Augusto Passos

CAPÍTULO 8

Educação, Inclusão e TICS: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão do deficiente auditivo 195

Reinaldo dos Santos

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

SOBRE OS AUTORES

218

Prefácio

Educação, Diversidade e Fronteiras da In/exclusão é uma obra sensível e reveladora. Os organizadores Marilda Moraes Garcia Bruno e Renato Suttana congregaram autores e temas atuais na área de ciências humanas. A crítica da ineficácia da educação homogênea é uma emergência para um país multicultural e com tantas fronteiras geográficas e simbólicas como o Brasil.

A leitura deste livro abre novas perspectivas na educação para se reconhecer diferenças e alteridades. Amplia possibilidades do leitor colocar-se em outros lugares e perceber os “entre-lugares”, nem sempre muito perceptíveis por questões históricas e políticas do país. Afinal a formação de identidade, de pertencimento e de perceber se aqui ou ali, é um processo contínuo, construído nas interconexões “indivíduo e sociedade”, com implicações de tempo, espaço e poder.

A novidade desta obra é a discussão dos conceitos de identidade, diversidade e fronteiras em espaços pouco conhecidos - a criança indígena deficiente e a formação de professores indígenas na fronteira do Brasil e Paraguai. A obra suscita conceitos de processos miméticos, embora os autores não tratem especificamente desses conceitos.¹

Ao iniciar o livro com dois capítulos de discussão teórica sobre os eixos norteadores, o leitor pode perceber a complexidade dos conceitos que fundamentam os processos educacionais no reconhecimento da alteridade e da diversidade. As relações sujeito, arte, identidade, repetição, tensão e criação perpassam em outras situações humanas e estão

1 *A mimesis evoca processos não restritos à cópia ou à imitação, mas de conexões perceptíveis entre o sujeito e o percebido, que originam em novas criações, novas identidades que por sua vez influenciam o original. In: Mimesis and alterity: a particular history of the senses, de Michel Taussig. Ed. Routledge, New York, 1993.*

retratadas nos textos do livro. “O poema não é apenas uma realidade verbal: é também um ato. O poeta diz e, ao dizer, faz. Este fazer é sobretudo um fazer-se a si mesmo: a poesia não é só autoconhecimento, mas também autocriação”.²

Os processos de construção de *novas criações* podem ser visualizados em diferentes espaços no país, como o fronteiroço, habitantes de “entre-lugares”, uma região de intersecção entre o Brasil e Paraguai onde se absorve e diferencia a cultura de ambos os lados e o novo é construído. Buscar a identidade fronteiriça não é apenas situar-se geograficamente, mas perceber o pertencimento subjetivo do ser fronteiroço.³

As ideias de “entre-lugares”, espaços, territorialidade simbólica entrelaçam as pesquisas divulgadas neste livro, que relata experiências riquíssimas sobre identidade, diversidade cultural e o deficiente Guaraní e Kaiowá. A interculturalidade é discutida no entrelaçamento da trílogia⁴ - terra - *tekoha*, cultura - *teko* e língua - deste povo e os diferentes setores da sociedade – estado, políticas públicas na saúde, educação e cultura.

Os vestígios da força do processo colonizador em tentar homogeneizar os diferentes setores da sociedade brasileira para formação de um só povo estão fortemente presentes nos países. A legislação brasileira, como a Constituição de 1988 no direito e no status de cidadania indígena perante o Estado brasileiro, as ementas posteriores, ordenamentos jurídicos e conquistas abriram possibilidades para os povos indígenas, mesmo que tardiamente, na educação e na saúde. Os recentes movimentos de luta pela descolonização num processo de tensão entre a intraculturalidade, a interculturalidade e os desdobramentos legais propiciam a

2 Ver o texto de Renato Suttana.

3 Ver o texto de André Soares Ferreira e Renato Suttan.

4 Trílogia cultural Guaraní e Kaiowá; a) terra, ou *tekoha*, b) cultura, ou *teko*, representado pelos valores e práticas permeados pela espiritualidade e c) pela língua Guaraní ou *ñe'ẽ*, Essa trílogia articula-se em um modo de ser denominado *ñande reko*, significando “nossa vida” ou “nosso jeito de ser e de viver, segundo os nossos costumes e tradição”.

efetivação da escola indígena diferenciada, com ênfase nas etnias Guaraní e Kaiowá, habitantes no Mato Grosso do Sul.⁵

Os capítulos a seguir retratam pesquisas e permitem ao leitor entrar em “lugares” pouco conhecidos como o da criança deficiente Guaraní e Kaiowá, uma realidade complexa e difícil nos meandros das políticas de Estado; nas mudanças familiares e escola indígena “dita” diferenciada. As autoras revelam com coragem e propriedade uma realidade pouco compreendida pela sociedade sobre as culturas indígenas, de como lidar com estas questões e a negligência das políticas públicas na educação e na saúde.

A educação indígena, propriedade da comunidade, da família extensa no passado foi se modificando com o tempo e chegou no século XXI num outro panorama. As políticas indigenistas de redução territorial, a ausência do Estado na regulação de políticas voltadas à autossustentação, a insegurança alimentar, as deficiências no atendimento à saúde e a reorganização da família extensa para a nuclear tiveram impactos no povo Guaraní e Kaiowá e as referências deixaram de ser as mesmas. Os processos de ressignificações e/ou novas identidades passam por momentos extremamente difíceis e complicados.

A inclusão da criança deficiente na escola é uma temática recente no país, e a visibilidade dessa população entre os povos indígenas é pouco conhecida. No passado havia poucos registros de pessoas com deficiências, possivelmente porque não conseguiam sobreviver por razões mítico-religiosas e ambientais, como a precariedade de alimentação e de higiene das comunidades. O aumento dos registros são devidos às informações de nascimentos em hospitais, ações em prol do deficiente na sociedade e também por explicações culturais dos líderes indígenas, como desvio dos métodos naturais de saúde, ingestão de remédios, álcool, doenças sexualmente transmissíveis, toxoplasmose entre outras,

5 Sobre isso, veja nesta obra o texto de Adir Casaro Nascimento e Marina Vinha.

e, principalmente, a vida vivida de forma contrária aos ensinamentos da cultura e ao *Teko Porã*.⁶

A fala e a palavra na cultura Guarani e Kaiowá têm um sentido mitológico e fundamental. A obra discute a deficiência auditiva no universo da cultura deste povo indígena e as limitações das políticas educacionais e de saúde. Sem a possibilidade de comunicação e expressão por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo não é reconhecido pela comunidade como pertencente a ela.⁷ O desafio para novas construções sociais pode avançar possivelmente com o desenvolvimento e implementação do ensino bilíngue de sinais em português e guarani, para se criar espaços de pertença e participação social.

O deficiente visual passa pelos mesmos processos e dificuldades culturais e de políticas públicas. Nas escolas indígenas estudadas foram encontrados escolares deficientes visuais analfabetos, sem acesso à leitura e escrita pelo sistema braile ou por recursos especiais para baixa visão.⁸

Políticas de gestão são urgentes para atender às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual. As crianças indígenas com deficiência precisam constar efetivamente da agenda política brasileira nacional, estadual e regional.

As informações sobre as mulheres indígenas são escassas e muitas vezes distorcidas e estereotipadas pelos olhares dos colonizadores europeus. Nas últimas décadas, os movimentos sociais das sociedades indígenas e aliados não indígenas favoreceram a maior visibilidade da mulher como protagonista. Neste livro, a mulher Xavante é citada como protagonista de sua história como educadora no dia a dia e na escola, inserida num contexto de políticas públicas educacionais deficientes e pessoal técnico despreparado.⁹

6 Ver o texto de Vânia Pereira de Souza e Marilda Moraes Garcia Bruno.

7 Ver o texto de Luciana Lopes Coelho e Marilda Moraes Garcia Bruno.

8 Ver o texto de Michele Aparecida de Sá e Marilda Moraes Garcia Bruno.

9 Ver o texto de Maria Aparecida Rezende e Luiz Augusto Passos.

O “virtual” está presente nos diferentes setores da sociedade. Quais são as implicações deste mundo virtual na educação? Um mundo mediado pelas tecnologias de informação - mídia, telefonia, redes sociais e internet, exige aprendizados técnicos específicos, mais ainda debates filosóficos e educacionais sobre esta temática. É urgente avançar nas perspectivas e ações de acessibilidades aos meios de comunicação e informação para a pessoa com deficiência.¹⁰

Por fim, esta obra Educação, Diversidade e Fronteiras Culturais abre espaços antes nunca explorados e traz discussões relevantes à Educação Especial Indígena. É uma recomendação para educadores no país.

Maria Beatriz Rocha Ferreira¹¹

¹⁰ Ver o texto de Reinaldo dos Santos e Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento.

¹¹ Antropóloga e Profissional de Educação Física (professora Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp), pesquisadora sobre Jogos e Esportes Indígenas.

Nota Introdutória

Este livro, intitulado *Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão*, reúne artigos de pesquisadores (dos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso) que examinam, na perspectiva dos estudos culturais, o fenômeno da interculturalidade na questão das fronteiras culturais, das políticas linguísticas e da formação e educação de povos indígenas. A obra aborda estudos produzidos no âmbito do projeto de pesquisa “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, desenvolvido com o apoio do PROESP/CA-PES, sob a coordenação da profa. Marilda Moraes Garcia Bruno, da UFGD, além de contar com a colaboração de pesquisadores convidados para a apresentação de suas investigações em mesas redondas no III Seminário de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFGD no período de 21 a 23 de outubro de 2009.

O III Seminário de Pesquisa da Faculdade de Educação, sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), focalizou o intercâmbio da pós-graduação com os Programas de Pesquisa da UFGD, UFMT e UCDB, bem como a interação das licenciaturas Indígena, Letras Libras, Pedagogia e Educação Física e as redes de ensino. Os objetivos desse encontro foram promover o debate interinstitucional sobre políticas afirmativas para o acesso e a permanência nos diferentes níveis de ensino; a diversidade; as culturas escolares e as práticas pedagógicas inclusivas. Buscou-se, também, trocar experiências sobre a escola indígena, a pedagogia diferenciada e o atendimento às necessidades específicas de pessoas com deficiência, enfocando os esforços de atualização sobre pesquisa educacional e inclusão socioeducativa para os alunos das licenciaturas e professores da rede de ensino.

Em razão da natureza das temáticas desenvolvidas pelas instituições convidadas e seus respectivos grupos de pesquisa, foram incluídos no livro dois capítulos de discussão teórica sobre os temas da diversidade, identidade e diferença, eixos norteadores e provocadores do debate sobre as questões tratadas nos demais capítulos que compõem a obra. Esses textos introdutórios propõem um diálogo entre a filosofia, a socioantropologia e a educação. Além desses temas, o livro traz reflexões sobre a educação intercultural, fronteiras culturais e linguísticas, a construção da escola diferenciada indígena, a concepção da deficiência na cultura Guarani-Kaiowá, o mapeamento e a identificação das deficiências nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados, a constituição da surdez na cultura Guarani-Kaiowá, discutindo aspectos da política e gestão da educação especial na articulação com a escola diferenciada indígena. Os dois últimos capítulos abordam a educação da mulher Xavante e os processos de escolarização.

A proposta desta obra foi reunir diferentes olhares sobre as questões da diversidade e da diferença, de forma que os autores contribuíssem com suas pesquisas, algumas inéditas, para o desenvolvimento de estudos científicos na área da educação escolar indígena. Esperamos que os dados dos estudos apresentados e as reflexões aqui realizadas não apenas retratem o avanço científico na área, mas sinalizem o estabelecimento de um diálogo intercultural que nos ajude a compreender a educação a partir da pluralidade e da igualdade: o indivíduo compreendido de maneira plural, a partir da relação e das pressões mútuas que se exercem entre o um e os outros, entre o indivíduo, a sua cultura, o seu entorno e a igualdade de oportunidade de acesso à educação como garantia dos direitos humanos.

Marilda Moraes Garcia Bruno

Capítulo I

ARTE, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Renato Suttana¹

*[...] no imóvel ponto, onde a dança é que se move,
Mas nem pausa nem movimento. E não se chame a isto fixidez,
Pois passado e futuro aí se enlaçam.
T. S. Eliot*

Menard e a diferença

Entre as obras cuja autoria Borges atribui a Pierre Menard, em seu famoso conto,² além de traduções e monografias sobre filosofia e lógica, consta a dupla publicação, numa revista, de um mesmo soneto com variações. Percebe-se, pelos títulos das obras de Menard, que, qualquer que seja o seu interesse pelas questões do pensamento e da literatura, esse interesse converge para a semelhança e nela se concentra. A ideia do *mesmo*, abordada a partir de diversas frentes, atrai a atenção desse autor fictício. Publicar as variações de um mesmo soneto não é apenas o gesto fortuito de quem não se encontra satisfeito com a sua própria produção, como é comum acontecer aos escritores. Em Menard, porém, de modo mais sutil,

1 Doutor em Letras. Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFGD.

2 “Pierre Menard, autor del Quijote”. BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. 47. reimpr. Buenos Aires: Emecé Editores, 1991. Primeira edição de 1941.

o gesto nos faz pensar em alguma coisa que diz respeito ao assombro. Estamos, pois, diante do *mesmo* que se repete e, ao repetir-se, faz ressaltar a diferença, que emerge e põe de novo o pensamento a caminho. Trata-se – pode-se perguntar – do mesmo soneto escrito de duas maneiras diferentes ou as variações implicam a presença de duas obras distintas que, de algum modo, se encontram num mesmo ponto? Ou é preciso, no caso, conceber a possibilidade de que uma mesma obra se escreva de duas maneiras distintas, mesmo que convergentes (mas sobre isso ainda se sabe muito pouco), e de que as variações comparecem ali apenas para lembrar que, afinal, também o *mesmo* pode variar em relação a si próprio?

No entanto, como lhe chama Borges, tal lista corresponde apenas à parte “visível” da obra de Menard. Sua parte invisível é mais impressionante. Ela inclui nada menos que o projeto, a um tempo significativo e vertiginoso, de reescrever, palavra por palavra, sem saltar um acento sequer, e no entanto como obra original, dois capítulos do *Dom Quixote* de Cervantes. Esse ponto pede esclarecimento. Não interessa a Menard, pelo visto, fazer com que o seu *Quixote* surja como uma obra de plágio ou somente como a duplicação de um original cujo significado permanece, sempre, atrelado a uma linguagem e a um momento de origem. Escrevendo-o na condição de autor do século XX, contemporâneo, portanto, conforme salienta Borges, de *La trahison des clercs* e de Bertrand Russell, interessa a Menard que sua obra não seja apenas a reprodução de uma obra escrita no século XVII, da qual se pode dizer, com Menard, que “foi antes de tudo um livro agradável”, mas que agora é somente “uma ocasião para brindes patrióticos, de soberba gramatical, de obscenas edições de luxo” (BORGES, 1991, p. 45, tradução minha). Antes, se o que Menard escreve provém de uma nova gênese, são as preocupações e os gestos de um autor do século XX que conduzem a ela.

Para ilustrar a situação: uma enumeração que, no *Quixote* de Cervantes, é lida como um “mero elogio retórico da história” (BORGES, 1991, p. 44), em Menard, “contemporâneo de William James”, fará pensar que o autor “não define a história como uma indagação da realidade, mas

como sua origem” (p. 45). Quanto aos estilos, comenta Borges, o contraste é vívido: “O estilo arcaizante de Menard – estrangeiro, afinal – parece de certa afetação. Não, porém, o do precursor, que maneja com desenfado o espanhol corrente de sua época” (1991, p. 45, tradução minha).

Na obra invisível de Menard – mistificação fabulosa que se tende a rejeitar, mas que não deixa de conter aquele fundo de verdade que é característico de todo simulacro quando sua luz penetra o pensamento –, o jogo é sedutor e, a seu modo, bastante sugestivo. Dela, Blanchot assinalou que realiza o mesmo gênero de absurdo que se encontra numa tradução: na tradução, nós “temos a mesma obra numa linguagem duplicada”, enquanto que, na ficção de Borges, “temos duas obras na intimidade da mesma linguagem” (BLANCHOT, 2005, p. 139). Também com Blanchot é possível dizer que, dessa identidade “que não é uma identidade”, se pode extrair algo como a “miragem fascinante da duplicidade dos possíveis”, pois “ali onde há um duplo perfeito, o original é apagado” (2005, p. 139). Ora, no conto de Borges, a preocupação da origem se sustenta, aparecendo como uma espécie de fardo que se acopla ao exterior das obras e do qual, pelo menos nessa narrativa, não se chega a falar interiormente. Mas não é só a narrativa que caminha para um apagamento de sua origem. O próprio Menard, proposto como autor fictício de uma obra fictícia – ou vivendo parasitariamente do ato de escrever uma obra que já foi escrita por outrem –, revela-se, desde o início, como duplo sem identidade de um outro que nele se perde: ou de um *escrever* abstrato que ali se mira e que só encontra a sua verdade nos autores reais (Borges, Cervantes) nos quais se apoia a sua atividade e dos quais ele se distingue, autores esses cuja identidade, fora das obras em que se pode imaginá-la ou intuí-la, é por si mesma insondável (a não ser, evidentemente, no registro civil e nas biografias que, de fato, nada dizem de efetivo a respeito da arte e da literatura).

Tudo isso é bastante incerto, há que admitir. No entanto, em relação ao Aleph – ficção que serve à obra de Borges como uma espécie de selo ou marca de identidade –, Blanchot comenta o seguinte:

Assim, se o mundo pudesse ser exatamente traduzido e duplicado num livro, perderia todo começo e todo fim, tornar-se-ia o volume esférico, finito e sem limites, que todos os homens escrevem e no qual são escritos: não seria mais o mundo, seria, será o mundo pervertido na soma infinita dos possíveis. (Essa perversão é talvez o prodigioso, o abominável Aleph.). (BLANCHOT, 2005, p. 139-140).

Sem dúvida, a obra mantém uma relação de identidade consigo própria. Quando nos referimos ao *Quixote* de Cervantes – ao verdadeiro e único *Quixote* que já foi e que jamais será escrito –, a referência dirige-se sempre à *mesma coisa*, não importa de que maneira e por que meios a leitura se acerque dela, no suceder-se dos dias e no revezar-se das circunstâncias. A obra – contra a qual Menard investe de um modo que parecerá indevido se olhado do ponto de vista daquilo que se julga ser a sua (da obra) identidade inviolada – permanece lá, entregue a si própria e protegida por essa aura ou campo que se cria à sua volta e que a identidade (o que quer que ela seja ou venha a ser neste ponto) lhe assegura e não lhe deixa faltar. Então, a vertigem se deflagra: o gesto de Borges, representado na ficção de Pierre Menard, faz aparecer, então, não a identidade como tal, mas os pensamentos que ela é capaz de suscitar naquele que lê e com os quais o leitor terá de se haver no labirinto das aparências, sem, no entanto, chegar ao seu fundo ou à sua essência: “Menard” – comenta Borges – “(talvez sem querer) enriqueceu, mediante uma técnica nova, a arte vacilante e rudimentar da leitura: a técnica do anacronismo deliberado e das atribuições errôneas” (BORGES, 1991, p. 46, tradução minha).

Se, com relação às obras, nada se quer avançar acerca do idêntico (e do que se chama aqui de *identidade*), o qual parecerá inacessível até certo ponto e sobre o qual só se poderão tecer pensamentos aproximativos ou hipotéticos, não se pode deixar, mesmo assim, de perceber que, qualquer que seja a questão, o que espreita no fundo é a possibilidade, sempre espantosa e sempre recolocada, de que alguma coisa – uma obra de criação humana – permaneça idêntica a si mesma em todas as circunstâncias da vida e que venha ao encontro do leitor carregada sempre

da mesma significação, a que se aplicará um nome qualquer. Ou, por outros termos, surpreende, na ficção de Menard (e no comentário que Blanchot lhe dirige), mais uma vez, o fato de que uma preocupação com essa possibilidade (capaz até de remeter a uma perquirição das origens) venha à tona de modo tão flagrante, assumindo o primeiro plano das reflexões. É exclusivo das obras o dom de levar o leitor ao encontro de tudo isso e de o tornar tão cauteloso em relação àquilo que as faz únicas e que nelas *permanece* como tal, quaisquer que sejam as circunstâncias? Ou é necessário pensar que reside aí, nesse fato, uma característica própria do objeto artístico, que tem a ver com o seu modo exclusivo de ser e que a crítica, afinal, não pode devassar?

Provavelmente, ainda estamos longe de poder responder a tais perguntas, pois o que se apresenta aqui é apenas a aproximação de alguma coisa que parece essencial, mas da qual ainda não se pode falar. Não obstante, se a questão do *mesmo* se coloca em relação às obras, no que diz respeito à literatura e à arte em geral, é preciso supor que com ela se coloca aquela outra de um *não-mesmo* ou de uma diferença em relação a si mesmo que faz a questão girar sobre um eixo. Com efeito, enquanto se pode dizer que a identidade é uma relação do ser consigo próprio (e, por reflexo, com um outro de si que o circunscreve e limita, embora os limites nunca estejam dados e garantidos), o que se sabe da diferença é que ela não é uma *coisa*, nem um estado, nem o atributo de um sujeito que se possa objetivamente circunscrever e apontar numa situação determinada. Antes, se o que se diz acerca da identidade da obra depende de ela permanecer sempre igual a si mesma³ (não importando as variações que por acaso a sua forma venha a sofrer nas diversas manifestações em que se dá a ver ao longo do tempo e nas várias circunstâncias da cultura), sobre a diferença só se pode afirmar que ela *faz diferir*; isto é, faz variar

3 Não obstante certas afirmações da crítica moderna de que o que as obras são depende do modo como são lidas e das épocas em que o são – como se os leitores da época de Shakespeare lessem outro Shakespeare que não aquele que lemos hoje, no início do século XXI.

as identidades ou variar as manifestações de uma mesma identidade no plano das confrontações.

No campo da arte e da literatura, permanecer igual a si mesmo é a garantia que leva ao espessamento do campo do idêntico: o *Hamlet* de Shakespeare, o *Fausto* de Goethe não são outra coisa que o *Hamlet* e o *Fausto* realizados como obras únicas – e mesmo obras-primas – desses autores. Fora do campo da identidade, pode-se investir, como o faz Mer-nard, contra as obras, pode-se tomar posse delas, modificá-las, falsificá-las ou mesmo subverter aquilo que elas dizem. Mas não há como fugir ao temor, profundamente enraizado, que fora do campo só existe um vazio sem forma, ou qualquer coisa como um vácuo sem realidade que as obras preenchem e a que dão existência, fazendo-o aparecer de repente como um espaço a ser ocupado.

Porém, se não se quer afirmar nada acerca das identidades, ideias mais simples deverão ser invocadas. Quanto à diferença, é justo dizer: se não é *coisa*, nem estado, nem atributo de um sujeito a que se refere nominalmente, é, no entanto, aquilo que faz diferir os sujeitos entre si, que os torna diversos uns dos outros. Quando se diz que uma coisa é diferente da outra, não se está ainda a dizer *o que* ela é; e quando se diz que uma obra é única, o que se diz é, apenas, que ela o é (única) em meio a outras que também o são. Não se pode, pois, partindo da diferença, caracterizar diretamente os sujeitos (ou as obras), embora seja cabível dizer que os sujeitos *diferem* entre si. Do mesmo modo, diz-se que as coisas diferem umas das outras, ao mesmo tempo em que diferem dos sujeitos. Mas é a obra de arte, na sua realidade íntima, uma *coisa*? Quanto a isso, o que se pode afirmar do diferente é, apenas, que ele é *diferente*, mas não se estará ainda a fazer afirmações acerca daquilo que ele é. Das obras, também se dirá: são únicas, na medida em que diferem entre si; e aquelas que não são percebidas como tais – isto é, que são de tal modo que a elas não se concede o direito a uma identidade – caem no vácuo da indistinção.

E de que maneira a obra se liga àquilo que se chama de *sujeito*? De certo modo, da obra – conforme o conto de Borges dá a ver –, pode-se supor que não se repete; que, como o próprio sujeito, em sua realidade particular, é única também e que a categoria da repetição diz respeito a alguma coisa que está fora dela. Mas isto é, de novo, aquilo que dizemos dos sujeitos: que estão enraizados em sua própria origem; que, mesmo que ignorem qual seja essa origem, buscam nela algo que os identifica e os faz existir. Da repetição, sabe-se apenas que é da ordem do retorno e que, nela, alguma coisa retorna e dá a ver a repetição; porém não se pode dizer (ou não se pode afirmá-lo) se é a coisa em si que retorna. Mas é a obra uma coisa? convém perguntar novamente. Talvez não o seja, tal como o sujeito não é coisa, de modo que dele não se dirá que se repete e, sim, que alguma coisa se repete nele e fora dele, revelando no mundo a potência da semelhança. Não se pode, portanto, alegar que “alguém” se repete; e, quando isso é dito, o que se está a afirmar é que, se alguém pratica determinadas ações, tais ações remetem à categoria do retorno. No sujeito, aquilo que se repete é o que ele pode então compartilhar com outros sujeitos; mas ele mesmo, seja como for, não será jamais repetição. Igualmente, da obra se dirá que não se repete, a não ser na ilusão que se tem de tomar posse dela – o *Quixote* é único, e o *Quixote* de Menard não deixa de ser o mesmo *Quixote* –, ilusão que, mais uma vez, cai no vazio do exterior (representado pelo plágio, pelo pastiche e pelas outras formas consideradas menores de produção da arte): o que permite a Menard iniciar o seu projeto.

Do ponto de vista das coisas, é possível que toda repetição leve a pensar numa diferença. Mas, se é certo que um sujeito é diferente do outro, então, quando se aplica à subjetividade a ideia da repetição, o contato com ela é perdido. O que se repete no sujeito – seria lícito supor – são os atos, as falas, os modos de se comportar e de *ser*, que são a manifestação dele no mundo. Porém, o sujeito em si, qualquer que seja o modo em que é visto, não se repete a não ser no plano das coisas propriamente (da exterioridade dos atos dos quais se diz isso). No plano

do sujeito, as identidades *diferem*, são da ordem da diferença, ou seja, não se dirá então que o sujeito “se repete” em si mesmo, porque disso nada se sabe. Já no plano dos atos e comportamentos, a partir dos quais o sujeito se manifesta, é como se a repetição, ela mesma, fosse sempre uma *outra*, a implicar um novo evento em que se repete sem duplicação o evento anterior, mas fazendo-o diferir de si e, ao mesmo tempo, remetendo ao igual e ao *mesmo* que está sempre em outro lugar. Podem-se aplicar tais pensamentos à arte?

Repetição e desvio

Na arte, a relação com o igual é relação consigo mesma: a obra é única no seu campo e, portanto, irrepetível a partir de sua origem; ou relação entre diferenças – entre sujeitos. Nela, a dinâmica que liga repetição e diferença pode ser entendida como pertencendo à ordem de um campo ou de uma exterioridade com a qual a obra se conecta. Repetem-se, pois, os estilos, os padrões, os modos de se comportar e de dizer dos quais a história da arte é a manifestação e o desenvolvimento. Repete-se todo um passado de experiências que faz pensar que a repetição assume no tempo o caráter de um acontecimento e de uma celebração. E, por fim, repete-se mesmo toda a *linguagem* (da arte compreendida como relação com alguma coisa), sendo possível entender a própria categoria do passado, em grande medida, como um modo de se manifestar a repetição no plano da arte, modo a que se chama de tradição e no qual se busca um balizamento.

Para explorar mais detidamente o que essas ideias implicam para a arte em geral e, mais especificamente, para a arte dita moderna: se a categoria do passado revela o poder da repetição, é de supor que a repetição – o passado – na arte nos dê acesso à tradição. Neste sentido, a tradição não seria adequadamente compreendida se interpretada, na arte, apenas como repetição de um passado que retorna e impõe a sua força, tutelando as ações do presente. Um espírito atento como o de T.

S. Eliot,⁴ por exemplo, preferiu definir a relação que une o passado e o presente da arte como sendo uma relação de tensão entre uma força que tende a constituir o que chamou de “sistema” das obras (sustentado pelo passado que ordena, modela e configura nossa compreensão do patrimônio da literatura, confrontando as obras entre si e estabelecendo o seu lugar numa espécie de *cânone* cujo centro seria ocupado pelos chamados grandes autores ou clássicos) e uma força que advém do atrito com o presente, em que o sistema é constantemente desafiado e remodelado. Os novos autores, para Eliot, modificam o cânone, de algum modo, à medida que suas obras se acrescentam ao todo, pois que, segundo afirma o poeta e crítico anglo-americano, “nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas mortos” (ELIOT, 1989, p. 39). Ao mesmo tempo, a presença do cânone interfere sobre o modo como sentimos e interpretamos as novas aquisições, num processo de mútuas influências que se entenderá, no final, como sendo a própria dinâmica e a história realizada da literatura (e, por extensão, da arte em geral):

Os monumentos existentes formam uma ordem ideal entre si, e esta só se modifica pelo aparecimento de uma nova (realmente nova) obra entre eles. A ordem existente é completa antes que a nova obra apareça; para que a ordem persista após a introdução da novidade, a *totalidade* da ordem existente deve ser, se jamais o foi sequer levemente, alterada: e desse modo as relações, proporções, valores de cada obra de arte rumo ao todo são reajustados; e aí reside a harmonia entre o antigo e o novo. (ELIOT, 1989, p. 39).

A relação, que Eliot intui como elo que une o passado e o presente, numa espécie de equilíbrio ou harmonia, é a relação do tradicional com o novo. Quanto a ela, é de suspeitar que, sendo o tradicional aquilo que (na presente reflexão) remete à categoria do *mesmo*, o novo institua a

4 Referimo-nos aqui ao seu ensaio “Tradição e talento individual”, principalmente.

diferença ou o elemento desviante que, a seu tempo, modifica o estado de coisas. Entretanto, um aspecto mais decisivo precisa ser assinalado, o qual vem do fato de que, na concepção de Eliot, o sentido da tradição (qualquer que seja ele) é sempre atualizado pela força do novo, de modo que um movimento instável se verifica. Muito mais que de uma harmonia, trata-se, antes, de uma verdadeira tensão, que Eliot é o primeiro a reconhecer: “Quem quer que haja aceito essa idéia de ordem, da forma da literatura européia ou inglesa, não julgará absurdo que o passado deva ser modificado pelo presente tanto quanto o presente esteja orientado pelo passado” (1989, p. 40). Isso acarretará, no dizer de Eliot, para o poeta que toma consciência da tensão, uma série de dificuldades e, sobretudo, de responsabilidades, decorrentes do modo como a literatura é compreendida e julgada a partir de sua própria constituição. Entre outras coisas, o passado não estará à disposição do poeta a não ser como conhecimento ou experiência do que já não se pode mais reaver;⁵ bem como nunca deixará de estar presente, pois há que considerar, no plano da tradição, o fato de que existe “uma mentalidade que ele [o poeta] aprende com o tempo ser muito mais importante que sua própria mente particular” (p. 41), mesmo que mutável, pois que muda sem nada abandonar pelo caminho. Essa mentalidade que, no dizer de Eliot, “não aposenta Shakespeare nem Homero, nem os desenhos rupestres do artista magdaleniano” conduz a um modo de consciência do passado, representado ou incorporado pelo presente, “numa extensão que a consciência que o passado tem de si não pode revelar” (p. 41).

Evidentemente, a noção de que o presente possa ter consciência do passado numa extensão maior que aquela que o próprio passado tem de si deve ser vista com reserva. Feita a ressalva, é possível crer que o

5 Num de seus poemas mais conhecidos, Eliot assinala esse aspecto de um passado que se une ao presente e ao futuro num tempo irredimível, porque eternamente presente: “O tempo presente e o tempo passado / Estão talvez presentes no tempo futuro / E o tempo futuro contido no tempo passado. / Se todo tempo é eternamente presente / Todo tempo é irredimível” (ELIOT, 1981, p. 199).

que acontece neste ponto seja o retorno de uma dinâmica de pensamento que lê o passado como repetição (a tradição), contrastando-o com um presente que, de qualquer forma, institui o novo como diferença na qual se renova e se reaviva essa tensão. Mas o passado, lido como retorno do mesmo, a saber, como identidade em relação a si próprio, não é também – conforme o revela o conto de Borges – o apagamento da origem? Por um lado, surge a tentação de pensar que o passado é, aqui, identificado com a própria origem. Se, conforme também o quis Octavio Paz, se tenta compreender a arte – sobretudo a arte moderna – como uma dialética de *tradição* e *ruptura*, então há que admitir que mesmo a arte que se entende como advento e euforia do novo – conforme aquela representada pelas vanguardas modernas – está numa relação com o passado entendido como tradição. Ela é, então, repetição que difere ou repetição na qual o diferir, instituído pelo novo, tem um papel a cumprir, de tal modo que todo um universo de eventos (a relação do presente com o passado) pode se configurar a partir daí, ou seja, daquela tensão (que seria mais instável do que propriamente harmônica, mas que de algum modo alcança a sua harmonia) presente no interior da relação e no interior da própria linguagem.

Para solucionar as aporias, Octavio Paz recorre à noção de *crítica*, atribuindo-a à modernidade e vendo nela o caráter de uma paixão. A paixão, de algum modo, dissolve as oposições ou as transfigura sob uma nova luz:

A tradição moderna apaga as oposições entre o antigo e o contemporâneo e entre o distante e o próximo. O ácido que dissolve todas essas oposições é a crítica. Só que a palavra crítica tem demasiadas ressonâncias intelectuais e daí preferir-se acoplá-la com outra palavra: paixão. A união entre paixão e crítica ressalta o caráter paradoxal de nosso culto ao moderno. (PAZ, 1984, p. 21).

Para Paz, a paixão crítica é, paradoxalmente, o “amor imoderado, passional, pela crítica e seus precisos mecanismos de desconstrução, mas também crítica enamorada de seu objeto, crítica apaixonada por aquilo

mesmo que nega” (p. 21). Ao mesmo tempo, “enamorada de si mesma e sempre em guerra consigo mesma”, ela nada afirma de permanente, “nem se baseia em nenhum princípio” (p. 21). Ela é, segundo Paz, “a negação de todos os princípios, a mudança perpétua é seu princípio” (p. 21). Ora, observa o crítico mexicano, uma tal crítica “não pode senão culminar em um amor passional pela manifestação mais pura e imediata da mudança” (p. 21), que é o *agora*. O agora, compreendido como “um presente único, distinto de todos os outros”, é o ponto de encontro entre aquela tradição que empurra sempre para o fundo o sentido da vida e do mundo e o presente do agir. Concomitantemente, é a possibilidade de uma diferença essencial, de uma poderosa novidade que muda o sentido das coisas, instituindo tanto a repetição como retorno do mesmo, quanto a diferença como instância do novo. Esse movimento levará o crítico a admitir, mesmo, que a concepção moderna de tempo *difere* da concepção antiga, pois se apoia numa negação do passado, para instituir o âmbito e a abrangência do presente:

O sentido singular deste culto pelo presente nos escapará se não observarmos que é fundado numa curiosa concepção do tempo. Curiosa porque antes da Idade Moderna aparece somente isolada e de maneira excepcional: para os antigos o agora repete o ontem, para os modernos é a sua negação. (PAZ, 1989, p. 21).

Não é certo, contudo, que para os antigos o que se chama de *agora* repete o passado, pelo menos no modo de um *mesmo* que retorna como tal. Sabemos, a esse respeito, pelo menos, que para os gregos e os romanos um princípio que convinha recomendar aos jovens, na arte, era a imitação dos modelos. Se, no entanto, Homero se apresentava como o modelo por excelência (modelo paradoxal que se deve imitar e que se reconhece como inimitável), o plágio ou a imitação servil não garantiam nada aos aspirantes. Tratados como a *Poética* de Aristóteles vivem dessa contradição: ao mesmo tempo em que interrogam as obras do passado com o objetivo de inquirir e deslindar os seus princípios compositivos, reconhecem que uma revelação desses princípios e o esforço de trazê-

-los à luz (caso se possa realizá-los) nada acrescentam à arte, pois a imitação de Homero não pode produzir novos Homeros, mas tão-somente imitadores de Homero: “Sem dúvida que Homero é por muitos motivos digno de elogio, principalmente, porém, por ser, entre os poetas, o único que não ignora o que tem que fazer” (ARISTÓTELES, [198-], p. 281). É o dilema de todo classicismo, representado exemplarmente pela noção neoclássica da *mediocridade áurea*, noção que, ao mesmo tempo em que recomenda a obediência aos padrões como uma atitude de bom gosto, também implica a perseguição de certo grau de originalidade e personalidade como forma de escapar a um servilismo rasteiro.⁶

Se, conforme o quis Wolfgang Kayser (1985, p. 10 et seq.), intérprete moderno dessas questões, as concepções de crítica e avaliação da arte mudaram com o tempo e, mais sensivelmente, na época moderna, a partir do século XVIII, passando-se de uma atitude normativa para uma de avaliação também dos aspectos históricos, biográficos e contextuais que envolvem o surgimento e a leitura das obras, tal mudança se deve a uma exacerbação – que, na opinião de Kayser, teria surgido com o Romantismo – das preocupações com a originalidade das obras. Mas a exacerbação (e o excesso de ênfase na novidade e na personalidade dos autores que marcam as poéticas surgidas depois dos setecentos) não abole os monumentos da arte. Tampouco desmente o fato de que ainda constituem pontos de referência pelos quais nos orientamos sempre que desejamos pensar ou falar sobre tais assuntos:

O século XVIII, porém, devia simultaneamente dar início a outra forma teórica de estudo da Poesia. Se até aí se reconhecera, no enalço de Horácio, que “*prodesse et delectare*” eram as verdadeiras funções da arte de poetar e também as suas qualidades constitutivas, agora sentia-se que na própria vivência artística outras facetas da alma eram impressionadas, além das do deleite estético e da compreensão intelectual. (KAYSER, 1985, p. 14).

6 Esta contradição perpassa, a nosso ver, com maior ou menor intensidade, a história da chamada arte ocidental, desde os gregos.

De algum modo, não estamos longe de descobrir que a relação entre tradição e desvio – entre repetição e diferença, caso o binômio seja aplicável àquele gênero de problemas – seja uma relação fundamental da arte ou verdadeiramente fundadora do seu modo de se constituir. O Romantismo, a seu modo, parece ter visto na tensão não só uma realidade profunda do que se chama hoje de *história* da arte, mas uma espécie de princípio ou de lema pelo qual os escritores e os artistas em geral eram convocados a se bater. Não estaria, pois, a crítica de Paz distante da verdade ao ver nisso uma *paixão*, porquanto o que transforma a percepção da diferença numa busca da originalidade e, entre outras metamorfoses, converte aquele que produz a arte na figura surpreendedora do *gênio* e vê na poesia uma essência abstrata que transborda da arte para a vida ou faz da vida uma extensão ou o espelho da arte,⁷ essa atitude não é outra que aquela de uma aguçadura da distinção – aguçadura que faz da diferença um elemento capaz de mover o próprio destino:

O poema não é apenas uma realidade verbal: é também um ato. O poeta diz e, ao dizer, *faz*. Este fazer é sobretudo um fazer-se a si mesmo: a poesia não é só autoconhecimento, mas também autocriação. O leitor, por sua vez, repete a experiência da autocriação do poeta e assim a poesia encarna-se na história. No fundo desta idéia vive ainda a antiga crença no poder das palavras: a poesia pensada e vivida como uma operação mágica, destinada a transmutar a realidade. (PAZ, 1984, p. 85, grifo do autor).

Para Paz, uma característica dos poetas modernos é que todos eles “concebem a experiência poética como uma experiência vital, na

7 Segundo Kayser: “A vivência da obra como documento é uma vivência do individual, do histórico portanto. Não discutimos aqui se esta vivência representa enriquecimento ou empobrecimento da emoção estética pura; limitamo-nos a verificar que esta evolução fundamental na emoção provocada pelas obras de arte só se realizou no século XVIII. A nova atitude, porém, atesta simultaneamente traços essenciais do objeto agente e dos impulsos que o produziram. Deu-se assim uma modificação na maneira de interpretar a Poesia e na concepção do artista” (1985, p. 15), o que indica que não estamos sozinhos em nossa suspeita.

qual o homem participa totalmente” (1984, p. 85). Mas participar é, não importando o quanto se queira ser original nesses setores, entrar de novo no círculo das repetições, até o ponto em que se pode falar – conforme a expressão de Paz – de uma *tradição de ruptura* com referência à modernidade, paradoxo que deriva do fato de que até mesmo os mais extravagantes ou idiossincráticos chegarão um dia aos museus ou pertencerão ao patrimônio das bibliotecas:

A tradição da ruptura implica não somente a negação da tradição, como também da ruptura... A contradição subsiste se, em lugar das palavras interrupção ou ruptura, empregamos outra, que se oponha com menos violência às ideias de transmissão e continuidade. Por exemplo: tradição moderna. Se o tradicional é, por excelência, o antigo, como pode o moderno ser tradicional? Se a tradição significa continuidade do passado no presente, como se pode falar de uma tradição sem passado e que consiste na exaltação daquilo que o nega: a pura atualidade? (PAZ, 1984, p. 17).

Numa reflexão que ainda hoje mantém o seu caráter de provocação, Antoine Compagnon, falando daquilo que se tem tentado chamar de modernidade com relação à cultura dos séculos XIX e XX, salientou em tudo isso, principalmente, o afloramento das contradições. Se, como o propõe Compagnon, os termos *moderno*, *modernidade* e *modernismo* – com os quais se deseja nomear a época presente – “não remetem a idéias claras e distintas, a conceitos fechados” (1996, p. 15), há que resistir às tentações da síntese e sustentar as contradições. “Evitemos” – aconselha esse autor – “reduzir o equívoco próprio ao novo, como valor fundamental da época moderna” (1996, p. 15). Estando a percepção do novo eivada de equívocos, há que reconhecer, no rastro de Baudelaire, que a modernidade, “compreendida como sentido do presente, anula toda relação com o passado, concebido simplesmente como uma sucessão de modernidades singulares” (1996, p. 25). E, sendo a imaginação, conforme a compreende Compagnon, ao falar do poeta francês, “a faculdade que nos torna sensíveis ao presente, ela supõe o esquecimento

do passado e a aceitação do imediatismo” (p. 25), como solução que concede aos homens certa liberdade diante de uma tradição que já não mais oferece respostas.

A ideia é surpreendente, não há dúvida, muito embora não haja nada menos difícil do que reconhecer que na época atual existe um movimento constante em direção ao esquecimento – movimento com o qual pensadores como Walter Benjamin não se cansaram de se surpreender. Assim, a modernidade é, para Baudelaire, segundo a percebe Compagnon, “consciência do presente como presente, sem passado nem futuro; ela só tem relação com a eternidade” (1996, p. 25). Vivemos numa época sem passado? Se, conforme o supôs Compagnon, “a modernidade, recusando o tempo histórico, representa uma escolha heroica” (p. 25), teria chegado a humanidade a uma época em que todas as diferenças hão de soçobrar num mar de distinções *menardianas*, isto é, sem origem?

Certamente, pode-se dizer da época presente que ela *se interessa* pelo passado, em todos os sentidos, mas que a ideia de tradição não tem apelo para ela a não ser de duas maneiras. Para ver isto, invoquemos o fragmento 48 de *A gaia ciência*, de Nietzsche, que diz, a respeito da época moderna, que somos hoje, “apesar de nossas enfermidades e fragilidades, ignorantes e fantasiosos ao mesmo tempo” (2001, p. 89) acerca do que seja o sofrimento. Com efeito, a capacidade de conhecer o sofrimento, que Nietzsche imagina ter sido profunda e séria nas épocas remotas – naquele tempo em que “um homem perfazia um rico treino de privações e tormentos físicos, e compreendia até mesmo uma certa crueldade consigo mesmo, um deliberado exercício da dor, como recurso necessário para a sua preservação” (2001, p. 89) –, em nossa época encontra-se diminuída. Aliás, de nossa época se pode perguntar a cada um se ele conhece a dor “por experiência ou por descrição, se acha necessário fingir tal conhecimento como indício de refinada formação [...] ou se no fundo de sua alma ele não acredita em grandes dores da alma” (p. 89), isto é, sucedendo-lhe então, na expressão irônica do filósofo,

“ao ouvi-las mencionadas, o mesmo quando lhe relatam grandes padecimentos físicos: ocasião em que se lembra de suas dores de dente e de estômago” (p. 89). Nietzsche, que também não parece interessado em ressuscitar tradições (as quais, se carecem de ser ressuscitadas, é porque já estão mortas), aponta, não obstante, para um aspecto fundamental da questão: na época do movimento e da máquina, a atenção do indivíduo é constantemente solicitada a se desviar das questões mais essenciais da existência, sejam elas relacionadas ao sofrimento ou ao júbilo. Numa tal época, tanto a repetição quanto a diferença *aborrecem* de algum modo, seja porque a repetição se tornou tediosa e opressiva, seja porque a diferença se converteu na multiplicação irrefreável do indiferente:

O surgimento de filosofias pessimistas não é, em absoluto, sinal de grandes e terríveis estados de aflição; ocorre, isto sim, que tais interrogações sobre o valor da existência são feitas em épocas nas quais o refinamento e aligeiramento da vida julga sangrentas e malignas demais até as inevitáveis picadas de mosquitos na alma e no corpo, e com a pobreza em reais experiências de dor, gostaria de fazer *ideias dolorosas gerais* aparecerem como sofrimento de primeira ordem. (NIETZSCHE, 2001, p. 89, grifo do autor).

O remédio que Nietzsche receita para as filosofias de caráter pessimista e para a “sensibilidade excessiva que [a ele] parece ser a autêntica ‘aflição da era atual’” (p. 89) não é outro que a própria *aflição*. Mas, se a aflição é exatamente aquilo que leva as pessoas a considerarem a existência como uma coisa ruim, conforme Nietzsche o suspeita, então não há que retornar ao círculo: na época em que a diferença se confunde com a indiferença e em que a repetição é só o retorno da coisa destituída de ser (os novos modismos de comportamentos, as novas experiências da arte convertida em distração e indústria, os gestos e comportamentos convertidos em simulacros), o que seja a diferença nos parecerá muito difícil de compreender.

Por um momento, é preciso admitir: não convém propor “soluções” (atitude que nos pareceria ingênua diante da profundidade das

intuições que Nietzsche propõe) e, menos ainda, que alimentar esperanças. Porém, no campo da arte, ainda é possível apontar alguns aspectos. Se a diferença (outros poderão ter, evidentemente, concepções diversas do que o termo queira dizer neste estudo) marca a presença dos sujeitos, distinguindo-os como tais no universo do humano, a repetição é da ordem das coisas e dos gestos, que remetem a si mesmos como possibilidades de apagamento de uma origem (curiosamente, tende-se a crer que a semelhança indigita a origem, mas, se Blanchot estiver certo, é de suspeitar, antes, que o absolutamente idêntico remeta apenas à tautologia das repetições desenraizadas). A origem *difere*, por assim dizer, como aquilo que não se repete; e o que se repete pertence ao retorno do mundo com o seu rumor incessante, com o seu poder ilimitado de apagar as distinções e instaurar o domínio do *mesmo*.

Hoje em dia, porém, um excesso de ênfase na diferença tem qualquer coisa de um esforço para assimilá-la ou apaziguá-la no turbilhão dos rumores. No campo da arte, pode-se até concluir que a ênfase no *original* (confundido com o diferente) também conduz a um impasse: a arte que se deixa arrastar pelo rumor se torna rumorosa, e não tardará que apareça alguém a decretar o seu fim. Ora, se o silêncio necessário à escuta está comprometido, então não há senão que gritar cada vez mais alto, na esperança de ser ouvido ou considerado. Mas ser ouvido é, num universo rumoroso, ter perdido a capacidade de se fazer entender: é ter perdido toda capacidade de dar à própria voz um sentido que conduza de volta às injunções do ser, perdidas estas na dança infrene das distinções cada vez mais pobres de relevância e sentido.

Arte moderna e estranhamento

No início do século XX, a escola de crítica que se denominou de formalismo russo, em seu esforço de formular os princípios de uma ciência da literatura baseada em pressupostos objetivos, não deixou de ter uma consciência aguçada desse problema. Tentando entender a di-

nâmica interna da literatura e interpretando-a como dinâmica de uma tensão que se estabelece entre aquilo que se *repete* nas obras e aquilo que se *desvia* – entre o que se “automatiza” e o que rompe o automatismo –, a escola eslava de crítica acabou chegando ao conceito do *estranhamento*. Ao compreender as obras como produções humanas que, para se constituírem como objetos, se apoiam nas produções das épocas anteriores, sem repeti-las à maneira do plágio ou do pastiche, mas desviando-se delas, de modo a quebrar os sortilégios de uma percepção automatizada, a crítica do estranhamento nos põe de frente, na arte, para a relação do ser com a diferença. Não que isso estivesse na mira dos formalistas russos, mas há que reconhecer que a ideia do estranhamento obriga a pensar que a arte não se manifesta, de maneira alguma, como uma cadeia de eventos que vão se sucedendo de modo desimpedido e maquinal ao longo do tempo. Igualmente, não autoriza a concluir que seja ela – a arte – fruto da aplicação de um corpo de normas de procedimentos que, uma vez dominados, garantiriam para sempre a validade e a pertinência (bem como a permanência) do objeto artístico no universo da cultura, como prova definitiva do prestígio de um autor e dos valores de uma tradição. Antes, fazendo a arte diferir, o novo se torna elemento constituinte da diferença, não havendo, por conseguinte, como dizer que seja só o domínio dos estilos, dos padrões e das formas consagradas do dizer – isto é, de uma artesanaria dos objetos, corporificada no saber de alguns especialistas.

No formalismo, a dinâmica da arte dependeria, antes, do modo como os estilos, padrões e formas se encontram em movimento e em relação de tensão consigo mesmos e com os outros no interior de uma linguagem. A arte seria, pois, segundo a ótica em questão, a linguagem no seu processo incessante de se diferenciar de si:

A arte vive dessa interação, desse conflito. O fato artístico não existe independentemente da sensação de submissão, de deformação de todos os fatores pelo fator construtivo [...]. Mas, se a sensação de *interação* dos fatores desaparece (e ela

supõe a presença necessária de *dois* elementos, o subordinante e o subordinado), o fato artístico apaga-se; a arte torna-se automatismo. (TYNIA NOV, 1971, p. 107, grifos do autor).

A arte aparece, pois, no formalismo russo, ainda como procedimento: cada novo acontecer do evento artístico opera com os elementos colocados à disposição por uma tradição (ou que a tradição coloca em disponibilidade, pois é certo que há elementos que não estão disponíveis), fazendo, no entanto, sobressair uma diferença fundamental. A essa diferença se pode chamar de desvio ou estranhamento, o qual comparece na obra como elemento de singularização em que, obscurecida a forma (e ressaltada a presença do novo), a identidade dos objetos adquire relevo e densidade. Trata-se, pois, de *perceber melhor* os fenômenos, muito embora ao custo de um concomitante apagamento:

Eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (CHKLOVSKI, 1971, p. 45).

Mas não se poderia dizer, com o formalismo, que a arte, ao longo de sua história, sempre foi comandada, qualquer que seja a circunstância, por certas regras de etiqueta, de formalização ou de procedimento? Sem dúvida, as regras determinam não só o modo como alguma coisa é ou deve ser produzida no campo do seu aparecimento; sobretudo, elas implicam os modos e lugares de sua produção, bem como os modos e lugares de sua circulação e recepção. Assim, sob esse ponto de vista, é possível mesmo acreditar, com o formalismo, que não existe arte que não implique um conjunto de regras, as quais fazem parte do próprio conceito daquilo que denominamos de *arte* hoje em dia, mas que a aplicação das regras estará, sempre, numa tensão proveniente da dinâmica própria dos procedimentos:

Em outras palavras, desvios contínuos no sistema de valores artísticos levam a desvios contínuos na avaliação de diferentes fenômenos artísticos. Valores que segundo o ponto de vista de um sistema velho eram tidos como desprezíveis ou considerados imperfeitos, matéria de diletantes, aberrações ou pura e simplesmente erros, heresias ou sinal de decadência podem aparecer, à luz de um sistema novo, como valores totalmente positivos. (JAKOBSON, 1983, p. 490).

Neste ponto, a arte moderna apresentaria a sua peculiaridade, da qual, por caminhos diversos, o formalismo russo e Octavio Paz nos vêm lembrar. Se se apresenta como uma paixão crítica, no dizer de Paz, então é porque não quer, de modo nenhum, calcificar-se num conjunto de regras ou referendá-las, mas deseja pô-las (e a tradição que as referenda) em questão, num regime de crise perpétua, interpretada por Jakobson como uma mudança de valores que faz subir e baixar as cotações de determinados elementos (autores, obras, tendências, procedimentos) ao longo das épocas. No que diz respeito às regras, embora possam retornar incessantemente – e embora a arte tenda, pela força da repetição, a se estabilizar em novas tradições (que às vezes se manifestam, superficialmente, nos estilos e cacoetes dos quais se espera sempre que os melhores autores consigam livrar-se) –, a arte solicita a tensão para sobreviver e se compreender como arte: ela é o ser da diferença manifesto na tensão.⁸ Mas é, ao mesmo tempo, conforme teorizou Blanchot, uma fuga em relação a si mesma para a complexidade da imagem.⁹ Na imagem, a oscilação que vai do mesmo ao diferente toma corpo, fazendo com que a arte seja, assim, tanto aparecimento quanto desapareci-

8 O formalismo talvez tenha estreitado a perspectiva ao querer, no esforço de ressaltar o estranhamento como motor da arte, converter tal aspecto num elemento automático da oposição entre as épocas: na verdade, sob muitos títulos, a arte seria bem mais o aparecimento da diferença e da repetição (no que chamamos de *imagem*) como fatores essenciais do que, propriamente, uma oposição entre ambos, de que os teóricos podem se apossar para convertê-la em princípio de crítica.

9 Sobre a questão da imagem, remetemos às reflexões de Blanchot, presentes em *O espaço literário* (vide referências).

mento, afirmação de si na plenitude do imediato, mas também negação e descompromisso, que assume às vezes o aspecto da má-fé. Num trecho em que discorre sobre os romances de Sartre, Blanchot salientou esse aspecto:

O romance é uma obra de má-fé, má-fé da parte do romancista, que crê em seus personagens e, no entanto, se vê por trás dele, que os ignora e os realiza como desconhecidos e encontra na linguagem, da qual é senhor, a maneira de dispor deles sem deixar de crer que lhe escapam. Má-fé do leitor, que brinca com a imaginação, que brinca de ser o herói que ele não é, de tomar como real o que é ficção, e que finalmente se deixa enganar e, nesse encantamento, se deixa a existência de lado, reencontra uma possibilidade de viver o sentido dessa existência. (BLANCHOT, 1997, p. 187).

Na arte moderna, especificamente, aquela aguçadura de consciência, apontada por Paz, que desborda às vezes para o excesso – do qual as produções de Duchamp seriam o comentário inteligente e irônico, mas não raro constrangedor, na nossa época – adquire maiores proporções já em meados do século XIX na Europa. Se quisermos falar de uma história da arte moderna, poderemos alegar que tal consciência se afirma com mais intensidade, até, a partir do chamado pré-romantismo, com o advento das novas manifestações da arte dita antiacadêmica. Um exemplo importante, para ficar num caso, é o surgimento, na pintura daquela época, das práticas realístico-impressionistas de representação, que implicaram uma mudança de perspectiva bastante radical em relação à linguagem e aos procedimentos da arte que até então se consagrara. Na pintura, principalmente, uma característica básica está no fato de a arte ter saído dos estúdios e das oficinas dos artesãos, buscando um contato direto com os temas da natureza ao ar livre (pensemos em Van Gogh pintando *in loco* as suas memoráveis noites estreladas). Na literatura, o romance de crítica social e de protesto, realizado por Flaubert e Zola, representaria outro aspecto, enquanto pintores como Courbet e Millet, bem como, depois, Monet, Van Gogh, Gauguin e tantos outros,

com seus jogos de cores puras e cruas e sua recusa ao naturalismo, puseram abaixo certas convenções amadurecidas, abrindo caminho para uma novidade que deu relevo ao diferente.

Por certo, o fato de a arte moderna ter levado a extremos a preocupação do diverso compreendido como instância da diferença apenas revela o poder da imagem que emerge no fundo como uma potência hesitante e, ao mesmo tempo, dominadora. Por qualquer ângulo que a olhemos (a arte em sua relação com a diferença) descobriremos tal potência. Não se trata, afinal, como se vê, de uma descoberta exclusiva da modernidade. Antes, pode-se dizer que, nesta, a necessidade – que é aqui subsumida – de resistir ao arrasto da indistinção ou à proliferação das distinções indiferentes leva a um movimento de angústia e – por que não dizer? – de ansiedade, do qual as vanguardas são um testemunho eloquente na época moderna. Deve-se também resistir, no sentido que se atribui às vanguardas, ou é possível perseverar numa fidelidade à imagem¹⁰ como fidelidade àquilo que a arte ainda tem a dizer, mesmo que numa linguagem obscura e frequentemente incompreensível, sendo prova dela muito do que se escreve hoje em forma de romance, conto e poesia, para ficarmos só na literatura?

Com efeito, o conto de Borges atrai o leitor para dentro de um labirinto. Ao propor, mesmo que no modo fictício, uma imagem cujo teor mais profundo é a possibilidade algo vertiginosa de uma duplicação sobre a qual não se pode ter controle, a narrativa faz pensar que, atualmente, a possibilidade de uma linguagem que dê testemunho de si e da sua origem está bastante comprometida. E terá sido diferente alguma vez? Mas é preciso, ainda, reconhecer que a fábula de Menard não

10 No sentido daquela perseverança que Blanchot atribui ao topógrafo de Kafka, no romance *O castelo*: “Está aí também a chance do topógrafo, é a verdade, a honestidade enganadora dessas imagens: elas não são sedutoras em si mesmas, nada têm que justifique o interesse fascinado que se lhes dedica, recordam assim que não constituem o verdadeiro objetivo. Mas, ao mesmo tempo, nessa insignificância deixa-se esquecer a outra verdade, a saber, que são de toda forma imagens desse objetivo, que participam de sua irradiação, de seu valor inefável, e que não se vincular a elas já significa desviar-se do essencial” (BLANCHOT, 1987, p. 75).

pede que se tire dela uma conclusão de ordem moral. Antes, mais vale assumir que o movimento de oscilação que une repetição e diferença, o mesmo e o seu oposto, numa tensão hesitante, pertence ao que a arte tem de mais próprio. É aí que descobrimos um movimento de contração que, quando a linguagem se parte no jogo de espelhos das semelhanças infinitas, nos faz perder o sentido do futuro e das direções. Porém, por outro lado, quando olha a partir de suas tensões mais decisivas, é imperioso descobrir, também, um sentido de expansão sem limites, que aprofunda a verdade do mundo na potência e no fulgor da imagem, devolvendo-nos o mundo em sua complexidade e profundidade originais.

Referências

ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [198-].

BLANCHOT, M. O espaço literário. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. O livro por vir. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A parte do fogo. Trad. de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BORGES, Jorge Luis. Ficciones. Buenos Aires: Emecé, 1991. (Obras completas)

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1971.

COMPAGNON, Antoine. Os cinco paradoxos da modernidade. Trad. de Cleonice P. B. Mourão et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

ELIOT, T. S. **Ensaio**s. Trad. de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

_____. **Poesia**. Trad. de Ivan Junqueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

JAKOBSON, Roman. O dominante. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**: introdução à ciência da literatura. 7. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1985.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1971.

TYNIANOV, Juri. A noção de construção. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1971.

Capítulo II

O SUJEITO FRONTEIRIÇO: IDENTIDADE OU DIFERENÇA?

André Soares Ferreira¹

Renato Suttana²

A título de introduzir

As discussões sobre a identidade, a cultura, a multiplicidade das manifestações simbólicas e suas relações mútuas tornaram-se temas constantes no atual momento. De maneira especial, os conceitos relativos a elas têm sido discutidos no campo da antropologia, da sociologia, da história e da filosofia, mas também têm ganhado força na teoria educacional. No campo das relações interculturais, colocam-se as questões de um inter-relacionamento entre culturas que não apenas faz aparecer o elemento da diversidade e da diferença – que hoje ocupa o centro dos debates –, mas também o das fronteiras entre espaços vivenciais e contextos simbólicos.

Como pensar a identidade de um sujeito que habita uma região fronteiriça se não for a partir da diferença? A identidade, segundo Hall (2006, p. 9), “somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado

1 soaresandre83@gmail.com

2 renatosuttana@ufgd.edu.br

pela experiência da dúvida e da incerteza”. Na tentativa de conceber a identidade de um sujeito que chamamos de fronteiroço e que habita um lugar que marca o limite entre dois ou mais países, devemos indagar se essa identidade existe, se está mesmo em crise ou, ainda, se há uma identidade fronteiroça que se possa conceituar como tal.

Se toda reflexão parte de um problema – seja ele existencial, social, cultural, etc. –, nossa reflexão não será diferente. A identidade torna-se um problema conceitual e existencial na medida em que passa a frequentar os discursos e as preocupações que permeiam os diversos campos, e a fronteira se converte a cada dia num problema teórico não só da Geografia, como se poderia supor num primeiro momento, mas de outras áreas do saber, à medida que ela parece ser cada vez menos entendida como limite entre dois Estados ou territórios (do ponto de vista espacial) e é ressignificada de tal forma que passa a ser entendida como uma zona de abertura e de contato com o outro.

Para investigarmos um possível conceito de identidade fronteiroça, é preciso discutir as noções de identidade, diferença e fronteira e suas implicações para a vida contemporânea. Igualmente, cumpre deixar claro de que fronteira estamos a falar, pois partimos do pressuposto de que a identidade se liga a um sujeito e de que o sujeito se constitui num lugar concreto envolvido nas facticidades que o atingem. Embora não seja nossa intenção abordar as questões educacionais de maneira direta, temos patente que a discussão sobre a identidade regional do sujeito fronteiroço pode contribuir para a prática educativa em geral e, em especial, na região de fronteira.

A fronteira em questão

Quem é esse sujeito fronteiroço? Falamos do sujeito que está existindo na fronteira Brasil-Paraguai, situada ao sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul. A Constituição Federal de 1988 denomina a faixa terrestre de até 150 km de largura ao longo do limite territorial brasileiro como

faixa de fronteira. A partir dessa denominação constitucional, e, portanto, política, surgiram as expressões *região de fronteira* e *idades de fronteira*. Se existe uma região denominada fronteira, é possível identificar o sujeito que aí existe – o sujeito concretamente situado – como fronteiriço. Por outros termos, se é mister salientar que todas as cidades brasileiras dentro desse limite territorial devem ser consideradas cidades da região fronteiriça, logo se infere que os habitantes dessa faixa sejam sujeitos de fronteira, ou como os denominamos aqui, sujeitos fronteiriços.

A região fronteiriça em questão é a da fronteira Brasil-Paraguai, localizada ao sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul. Esse é um estado que faz divisa com cinco outros estados brasileiros e com dois países, a saber, Paraguai e Bolívia. A maior cidade brasileira que faz fronteira com o Paraguai em Mato Grosso do Sul é Ponta Porã, que tem ganhado fama nacional devido às constantes notícias a respeito das contravenções (tráfico de entorpecentes e contrabando) que ali ocorrem. Não obstante, é preciso salientar que o sudoeste de Mato Grosso do Sul, além de fazer fronteira com o Paraguai, tem uma numerosa população indígena, compreendendo as etnias Guaraní e Kaiowá que ali habitam. Assim sendo, é possível concluir que a fronteira Brasil-Paraguai tratada aqui é um lugar onde coexistem múltiplos sujeitos e, conseqüentemente, do ponto de vista cultural, múltiplas identidades. Há aí o sujeito índio, o sujeito brasileiro, o sujeito paraguaio, o sujeito brasiguai, sem contar os sujeitos migrantes, que são japoneses, árabes, coreanos, entre outros.

Ao discorrermos sobre uma possível identidade fronteiriça, é necessário que primeiramente busquemos olhar para o fronteiriço sem estigmatizá-lo, pois a ideia, muito difundida, de fronteira gera uma espécie de identidade negativa. Fedatto, Freitas e Nascimento, num estudo realizado em Ponta Porã, apontam para essa necessidade:

Ponta Porã tem fronteira com Pedro Juan Caballero, sendo o mais populoso dentre os municípios fronteiriços sul-mato-grossenses. É também o mais conhecido em nível nacional, tendo em vista as várias ocorrências de contravenção, noticiadas pela mídia

O SUJEITO FRONTEIRIÇO: IDENTIDADE OU DIFERENÇA?

brasileira. No entanto *o universo cultural dos habitantes dessa fronteira não é marcado só pela violência e pela contravenção*; há ali um *modus vivendi* que se apresenta como uma realidade capaz de revelar aspectos históricos, sociais, econômicos, educativos e culturais, *havendo a necessidade de estudos que investiguem essa problemática e contribuam para desmistificação de uma concepção de fronteira vista apenas como palco do contrabando e do tráfico de drogas.* (FEDATTO; FREITAS; NASCIMENTO, 2003, p. 410, grifo nosso).

E Bourdieu nos lembra que toda região é vista como espaço marginalizado, pois fica distante do centro:

Mesmo não podendo ser muitas vezes nitidamente definidas com uma linha demarcatória, funcionam no plano simbólico como um traço de separação e, pois, de exclusão: a região é algo fechado dentro de fronteiras. A essa idéia de espaço com fronteiras fechadas soma-se a idéia de que a região é um espaço periférico com relação ao centro. Esse estigma que o centro imprime sobre a província repercute em todas as representações que se façam de região. (BOURDIEU, 1989, p. 126).

Podemos inferir que o primeiro aceno em direção a um possível conceito de identidade fronteiriça surge no âmbito da diferença, pois, para o centro do país (Brasil), a fronteira é vista como uma região distante e contraventora. Segundo Martins (1996, p. 27), “o que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social”. Embora Martins falasse de maneira mais específica da fronteira do norte do país, sua asserção pode ser aplicada e compreendida a partir da fronteira Brasil-Paraguai, pois, se olharmos os processos que permeiam a construção do ser e estar fronteiriço dentro da história, perceberemos, nos termos de Bourdieu, a presença da violência simbólica e física, de uma forte exploração econômica e de grandes conflitos no processo de colonização, expansão e manutenção em terras outrora chamadas devolutas:

A violência na zona de fronteira se confundiu com o próprio *modus vivendi* da população nessa região. O caso da Companhia Matte Laranjeira no sul de Mato Grosso, situada na região de fronteira com Paraguai, pode ilustrar claramente essa relação entre sistema de produção, latifúndio e área de fronteira no Estado [...] Os métodos utilizados pela Companhia para exploração da mão de obra tornaram a miséria, a violência e a morte companheiras constantes e inseparáveis de um número incalculável de homens empregados diretamente no árduo trabalho da extração de erva mate. (CORRÊA, 2006, p. 190-191).

Não obstante os conflitos sociais que existiram e existem nessa região, é preciso destacar que nesse lugar, identificado como palco de violência e contradições, existe um elemento de grande diversidade sociocultural e, a respeito dessa realidade, Corrêa (1999, p. 234) assinala que a fronteira absorveu e incorporou várias culturas, gerando uma característica regional *sui generis*:

A fronteira sul de Mato Grosso do Sul absorveu e incorporou culturas, usos e costumes que mesclaram, por sua vez, suas raízes indígenas mais remotas com contribuições paraguaias, a significativa influência gaúcha, bem como de outros grupos de origem diversas, o que conferiu um colorido regional e *sui generis*, até os dias de hoje, em Mato Grosso do Sul. (CORRÊA, 1999, p. 234).

Embora não queiramos abordar a fronteira e o ser fronteiriço sob uma perspectiva estigmatizante, não podemos negar que há uma identificação da primeira como local de práticas ilícitas e violentas. É preciso, pois, aqui, reconhecer que a identidade é uma representação. A própria fronteira não existe em si mesma, como uma essência. Nessa perspectiva, buscaremos refletir sobre a identidade fronteiriça entendendo que o conceito de fronteira também remete a toda situação de contato social, cultural, político e econômico, ou seja, é uma problemática humana.

A fronteira regional forma um contexto sociocultural onde cotidianamente se entrecruzam diferentes sujeitos, é um lugar de intensa circulação de pessoas, logo, de constantes encontros de alteridades.

A identidade fronteiriça

Ao buscarmos uma identidade fronteiriça, partiremos da noção clássica que entende que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11). Por sua vez, a identidade, de acordo com Bourdieu (1989), nada mais é que uma imagem que é reconhecida pelo outro como existente, ou seja, a ideia de ter uma identidade regional encerra o sentido de ser percebido, de algo que só existe pelo reconhecimento dos outros: “[...] o mundo social é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto” (BOURDIEU, 1989, p. 118). Só há o eu fronteiriço se o outro (aquele que habita fora da fronteira) o reconhece, daí a necessidade de se criar um *modus vivendi* que possa ser reconhecido. Os indivíduos da fronteira possuem códigos linguísticos e costumes que os diferenciam dos demais, isto é, possuem uma identidade.

Se a identidade de um povo não é biológica, mas histórica, é na história vivida e nas experiências do cotidiano que se identificará um “povo”. Todavia, a identidade também é uma construção, pois os indivíduos possuem histórias diferentes, sendo que a identidade do eu vai identificando-o ao todo. Uma identidade planificada não deixa de ser uma fantasia, mas todo povo, toda região afirma ter uma identidade, talvez com vistas a garantir certa unidade entre os pares de uma determinada região:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. *A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.* (HALL, 2006, p. 12-13, grifo nosso).

Se tomarmos a identidade como um meio de unidade entre vários sujeitos, poderemos inferir que o conceito de identidade difere do de subjetividade. Segundo Woodward, não há uma separação, mas uma sobreposição desses dois conceitos:

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu [...]. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos [...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2009, p. 55).

A reivindicação de identidade regional muitas vezes se revela como um discurso de interesse, a fim de conservar ou transformar as relações simbólicas na busca de definir e garantir a ideia do todo, constituindo um *nós* (regional/fronteiriço) em oposição a *eles* (centro) e desenvolvendo um ser social, ou seja, uma unidade entre iguais de um determinado grupo ou região:

O regionalismo [...] é apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer coletivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas; ou, se se prefere, a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados às manifestações simbólicas (objectivas ou intencionais) da identidade social. (BOURDIEU, 1989, p. 124).

Dado isso, ao tentarmos identificar o que é comum à maioria dos indivíduos – ali nascidos ou não – que residem em região de fronteira, o primeiro fato aparente é a linguagem. No caso em questão, a linguagem

nova – que aqui chamaremos de *neologística* –, resultante da mescla do guarani, português e espanhol, e desconhecida daqueles que não estão incorporados ao ambiente social, será nosso ponto de partida, a fim de tentarmos verificar se é possível falar de uma identidade fronteiriça. A *neologística*, que se apresenta nas falas e nos diálogos cotidianos, por meio de expressões curtas, rápidas, une, aproxima e ressignifica as relações dos sujeitos envolvidos. Pereira, ao tratar de questões que ajudam a identificar e a formar uma identidade fronteiriça em região marcada pelo encontro de alteridades, entende que a linguagem é um forte fator de coesão social:

A língua numa área de fronteira não se restringe aos limites territoriais, assumindo uma face que incorpora elementos das diferentes línguas, tornando-se uma outra, no caso uma quarta língua, aquela típica do fronteiriço; numa mesma frase, por exemplo, encontra-se uma mescla de português, espanhol e guarani. (PEREIRA, 2002, p. 57).

Entretanto, essa busca de tentar identificar uma identidade não visa separar, pôr a fronteira e seu sujeito num pedestal ou redoma; muito menos busca falar de uma cultura pura. Ao contrário, nossa análise parte da miscigenação, realidade indiscutível na região de fronteira, pois, além de toda miscigenação brasileira que temos (negros, brancos e índios) ali, também nos miscigenamos com paraguaios e indivíduos oriundos de outros países, assim como estamos em constantes contatos com migrantes de diferentes etnias, conforme o mostrou Pereira (2002) em sua tese. Ao falarmos sobre a identidade fronteiriça, queremos então construir uma reflexão que toma como princípio a aproximação e a proximidade entre os povos da região, assim como pretendemos dar uma pequena contribuição para um projeto maior que é o de aproximar os latino-americanos, mostrando que ali, distante do centro, há uma realidade que é porta de entrada e ponto de encontro e diálogo entre diferentes culturas.

Ao propormos o desafio de propor o conceito de uma identidade regional para o sujeito fronteiriço, surge a pergunta: faz sentido estudar uma região e buscar desvelar a identidade de um sujeito situado regionalmente, se vivemos num processo de globalização? Perguntas como essa Pereira já se fez em sua tese de doutorado, mas o sentido está no fato de que, embora o mundo globalizado se apresente como um mundo sem fronteiras, se percebe que as fronteiras que separam os sujeitos se tornam cada vez mais nítidas, ainda que no imaginário. Com isso, as discussões sobre gênero, etnia, identidade e unificação se fazem cada vez mais relevantes, pois os conflitos existem e a globalização acentuou o distanciamento humano – embora aparentemente estejamos próximos de tudo e de todos por ação dos meios de comunicação. Mas é justamente isso que gera a crise e nos faz lembrar uma das grandes indagações filosóficas de cunho existencial, que é aquela em que o ser se pergunta: *quem sou eu?* É essa a pergunta que os sujeitos numa região fronteiriça se fazem também, apontando para a busca da identidade, pois o estar entre povos faz da fronteira o lugar do “nada”: ela “não é”, não se reconhece e não é reconhecida como parte do todo, sendo só uma região distante.

O sujeito que aí está carrega estigmas. Sobre tais estigmas, Pereira (2002), na primeira parte de sua tese, buscou refletir quando apresentou as características da fronteira em questão, ao mesmo tempo desmistificando-a – portanto, desestigmatizando-a – como um lugar de barbárie, um palco da contravenção e criminalidade, fruto, em sua opinião, da imagem construída pelo grande centro e muitas vezes ratificada por reportagens da mídia nacional. Também em Bourdieu é possível encontrar um pensamento semelhante. Para o sociólogo francês,

[...] se a região não existisse como espaço estigmatizado, como província definida pela distância econômica e social (e não geográfica) em relação ao centro, quer dizer, pela privação do capital (material e simbólico) que a capital concentra, não teria que reivindicar a existência. (BOURDIEU, 1989, p. 126).

A fronteira Brasil-Paraguai pode ser entendida, assim, a partir de dois prismas estreitamente relacionados. Ela é uma “categoria político-administrativa, que delimita a soberania entre dois estados nacionais” (PEREIRA, 2002, p. 1), mas é também zona de contato com o outro. Esse contato com o outro, com aquele que pertence ao outro lado, aponta para a diferença que, paradoxalmente, marca a identidade dos sujeitos que aí residem.

A diferença na fronteira

Não é possível negligenciar nenhum dos dois aspectos supracitados, na reflexão sobre a identidade fronteiriça, pois, embora haja uma interação constante entre os sujeitos dos dois lados da linha, tal relação é marcada pela diferença e muitas vezes por preconceitos. Conquanto não haja mais lutas para defender os territórios, a fronteira permanece viva e se constitui em lugar de encontro:

A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política, quando o *outro* se torna a parte antagonica do *nós*. Quando a História passa a ser a *nossa História*, a História da nossa diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou. (MARTINS, 1996, p. 27, grifo do autor).

A metáfora da antropofagia que Martins (1996) utiliza torna-se fecunda para pensarmos uma identidade uníssona; entretanto, na fronteira, ainda predomina a múltipla identidade, há ali uma força de atração e repulsa pelo outro lado, e o discurso de povos amigos, irmãos, fronteiriços surge apenas quando há interesse nessa identificação. Sendo assim, ainda existe a fronteira real (limite) e simbólica, pois ainda subsistem as narrativas de duas histórias diferentes, uma das quais coloca o outro como distante, mesmo estando próximo e se manifestando como presença constante. Quanto a isso, Pereira aponta a ideia de interpelação como uma constante na fronteira:

Na fronteira geográfica, a identidade é tema privilegiado, porque nela o sujeito é constantemente inquirido: quem é você? A que lado você pertence? As respostas para essas questões tornam-se cada vez mais complexas e ambivalentes na afirmação da identidade [...]. (PEREIRA, 2002, p. 2).

Se tomarmos como base o pressuposto de que a identidade é algo contingente e não necessário da existência dos sujeitos envolvidos, precisaremos aceitar a ideia de que a identidade é marcada pela diferença. O sujeito fronteiriço percebe-se fronteiriço por habitar a fronteira, contudo não se percebe igual ao fronteiriço que habita do outro lado da linha que divide os dois países. Quando interpelado por aquele que habita o outro lado, ele não se define como o fronteiriço, mas como sendo brasileiro ou paraguaio, pois o termo *fronteiriço* ali na fronteira aproxima os dois lados. Neste aspecto, a identidade fronteiriça é paradoxal e se dá num lugar-de-fronteira, pois na fronteira os sujeitos são brasileiros ou paraguaios, mas quando interpelados pelo centro eles são fronteiriços.

Segundo Woodward, o processo de interpelação

[...] nomeia e, ao mesmo tempo, posiciona o sujeito que é, assim, reconhecido e produzido por meio de práticas e processos simbólicos. Ocupar uma posição-de-sujeito determina como, por exemplo, a de cidadão patriótico, não é uma questão simplesmente de escolha pessoal consciente; somos na verdade recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação. (WOODWARD, 2009, p. 60-61).

A identidade fronteiriça difere em certo grau das identidades nacionais. O fronteiriço se manifesta no *nós*, e as identidades nacionais se manifestam no *nós-elas*. A identidade nacional carrega o elemento de estranhamento do diferente no binômio *nós-elas*. A identidade fronteiriça se faz no *nós* entre fronteiriços, e o *elas*, a diferença, se manifesta em oposição ao *nós* nacional, pois o *elas*, na relação com o fronteiriço, são aqueles que não habitam a fronteira.

Um elemento marcante na construção da identidade é a cultura. Ela é a base da representação do coletivo como *um*. A metáfora da antropofagia traduz bem a maneira como a identificação é construída pelos sujeitos na fronteira, pois é nos costumes culinários, nas bebidas e na música que esses sujeitos se percebem próximos. Em hábitos como o consumo do tereré, a produção da chipa, da sopa paraguaia, no gosto pelo churrasco e no ritmo da guarânia, os sujeitos se apropriam do que “originariamente” pertence ao outro. É por meio desses hábitos/costumes que eles devoram o outro, apropriando-se daquilo que o outro possui de mais marcante e significativo. Para Pereira,

[...] as práticas culturais ou a cultura objetivada dos dois lados da fronteira Brasil-Paraguai mesclaram-se, agregando-se à identidade do fronteiriço. Tanto a cultura paraguaia influenciou a brasileira como o inverso também é verdadeiro. Dentre as principais práticas advindas do Paraguai, destacam-se: o bebericar do mate nas rodas de tereré, o consumo da chipa, de sopa paraguaia, e de um prato típico da região denominado locro, espécie de comida caldeada com milho e carne com ossos, além da música paraguaia, especialmente a polca e a guarânia, bastante apreciada nos bailes brasileiros da área fronteiriça e em outras partes do estado de Mato Grosso do Sul (PEREIRA, 2002, p. 89).

A partir da citação, é possível inferir que a identidade fronteiriça é híbrida, pois se constitui na medida em que duas outras identidades – a brasileira e a paraguaia – se aproximam e se fundem, formando uma nova identidade: a fronteiriça.

Não obstante, a própria identidade fronteiriça se dá na fronteira das identidades, no limite entre dois países, num lugar de troca, de encontro de alteridades. É na fronteira regional e geográfica que surge o ser fronteiriço, mas é na fronteira, no limite simbólico entre duas identidades nacionais, que surge a identidade fronteiriça. Ela se manifesta no encontro, embora os sujeitos, mesmo sendo fronteiriços, continuem a ser brasileiros ou paraguaios. Na fronteira, há uma troca de culturas e de signos culturais, tais como a comida e a música paraguaia, que foi

absorvida pelo lado brasileiro; já o lado paraguaio assimilou elementos da cultura brasileira:

[...] dentre as práticas brasileiras apreciadas pelos paraguaios, há o hábito de comer a feijoada e o churrasco, este último sob a influência dos gaúchos que vieram habitar a área desde a fundação da Matte Laranjeira [...] Na cidade de Ponta Porã, os festejos carnavalescos contam com a efetiva participação dos paraguaios, que demonstram gosto pelo samba e por outros ritmos brasileiros [...]. O consumo de mate tanto por brasileiros quanto por paraguaios estabelece na região em estudo um modo de vida que extrapola os limites e as leis fixadas pelo homem. (PEREIRA, 2002, p. 90).

A constatação de Pereira lembra-nos a categoria de *tradução cultural* de Bhabha, pois os sujeitos tomam posse da cultura do outro e a vivem sem se preocupar com o fato de que o que fazem, comem ou bebem é “originariamente” do outro, a tal ponto que o assimilam. Existe aí uma articulação, haja vista que, na medida em que se traduz alguma coisa, são também dados ao traduzido elementos novos de cultura, isto é, algo que é diferente do original. Para Bhabha, a assimilação da cultura, a antropofagia do outro, é possível pelo fato de que, quando nos aproximamos do outro, surge a interpelação:

A articulação de culturas é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de *conteúdos*, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas – as práticas interpelantes. (BHABHA, 1996, p. 36).

A fronteira é um espaço geográfico, é o limite entre países, mas ela é também representação. A fronteira pode ser entendida como o espaço simbólico que favorece o encontro de alteridades e da diferença. Se pensarmos como Bhabha, talvez possamos apreender a fronteira como o espaço da diferença. Para esse autor, a noção de diferença carrega em si um aspecto de limiar, de espaço produtivo que favorece a alteridade (1996, p. 36). Esse espaço fronteiriço, onde há o constante encontro

de alteridades, se manifesta então como um espaço da diferença. Nele, duas culturas se encontram e se articulam, surgindo uma terceira identidade que poderíamos chamar de híbrida, para continuarmos pensando como Bhabha. A hibridação cultural, na perspectiva desse autor, é um terceiro espaço: “[...] para mim a hibridação é o *terceiro espaço* que permite a outras posições emergir” (1996, p. 36-37).

A categoria de *terceiro espaço* de Bhabha pode nos ajudar a entender a identidade fronteiriça, que é híbrida e mestiça. Ou, ainda que não haja uma identidade em si, há ali, na fronteira, uma identificação com o *modus vivendi* da fronteira. A hibridação na fronteira é justamente a identificação que os sujeitos passam a ter com a cultura e com os hábitos do outro, gerando algo novo, diferente, mas que carrega resquícios das identidades que se hibridizaram:

Tento falar de hibridação por meio de uma analogia psicanalítica, de modo que a identificação é um processo de se identificar com e através de outro objeto, um objeto de alteridade, ponto no qual a ação de identificação – o sujeito – é ela mesma sempre ambivalente, por causa da intervenção dessa alteridade. Mas a importância da hibridação é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentimentos ou discursos [...]. O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação. (BHABHA, 1996, p. 37).

Dessa forma, podemos afirmar que a identificação fronteiriça é marcada pela diferença. O sujeito, ali, percebe-se como pertencente a um país, possuidor de uma identidade nacional que é diferente da identidade do país vizinho, mas, ao mesmo tempo, dadas a proximidade e a constante interpelação, ele se aproxima e assimila os costumes do outro, gerando um sujeito com identidade híbrida, diferente da identidade nacional.

Considerações inconclusas

Não há como discutir a identidade sem levar em conta a diferença. A identidade situa-se num campo positivo, no campo da afirmação: “eu sou/nós somos isto ou aquilo...” Por seu turno, a diferença situa-se no campo da negatividade: “ele não é como nós/eu não sou ele...” Dessa forma, como garantir a positividade num lugar onde a identidade se manifesta na *fronteira*, se manifesta no encontro entre duas culturas e desse encontro surge algo híbrido?

Esperamos que a reflexão aqui proposta sobre identidade/diferença do sujeito fronteiriço colabore para ampliar as discussões e a compreensão sobre essa temática, de tal maneira que se perceba na fronteira que somos muito próximos do *eles*. Embora não tenhamos tratado diretamente da questão educacional, é possível afirmar que a educação, nesse lugar do encontro, deve ajudar a difundir, entre as crianças e jovens, a ideia de que a identidade é algo construído no encontro e na abertura para o diferente ou para a diferença.

Se, ao pensarmos na identidade, primeiramente nos vem à mente a afirmação e, conseqüentemente, se a diferença se constitui no campo da negação dessa afirmação, então é preciso mostrar que a identidade se faz no encontro com a diferença. A diferença é, portanto, necessária à identidade: só se é alguém ou alguma coisa diante do outro. Contudo, como vimos, a identidade fronteiriça se manifesta no hibridismo, na mestiçagem. É no encontro das línguas portuguesa, espanhola e guarani que os sujeitos transitam na fronteira, comunicando-se no dia a dia e misturando-as. A identidade fronteiriça se faz, ali, por meio da mistura na culinária, na música, nas rodas de tereré, onde brasileiros e paraguaios se encontram, trocam informações e partilham os seus problemas comuns da fronteira. Desse modo, a educação, na região, deve construir uma proposta pedagógica que desfavoreça a discriminação e se construa no sentido de promover uma educação que beneficie a boa convivência entre os diferentes.

Estar na fronteira é, enfim, estar *entre*, pois é uma região de intersecção entre dois países. A identificação não se dá de um lado ou de outro, mas no *entre* os dois países. Buscar a identidade fronteiriça não é apenas situar geograficamente, mas perceber o pertencimento subjetivo. Ali, na fronteira, os hábitos e costumes pertencem aos dois lados, pertencem aos fronteiriços. Entendemos que a identidade é uma construção, e aceitamos que ela está em constante e mutação e mestiçagem. Mas, embora a identidade seja caracterizada pela diferença, deve existir alguma coisa que una os sujeitos, alguma coisa talvez ideal, não alcançável, mas que se revela em *flashes*, em instantes, a partir de elementos que são articulados em certas circunstâncias e que favorecem uma identificação.

Referências

BHABHA, H. O terceiro espaço. Entrevista conduzida por Jonathan Rutherford. **Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 24, p. 35-41, 1996. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/DO-BXGDUu/BHABHA_Homi_O_Terceiro_Espao_E.html>. Acesso em: 24 ago. 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando de Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

CORRÊA, L. S. **História e fronteira: o sul de Mato Grosso (1870 – 1920)**. Campo Grande: UCDB, 1999.

CORRÊA, V. B. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889-1943**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2006.

COSTA, A. F. da. Identidades culturais urbanas em época de Globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 15-30, fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2010.

FEDATTO, N. A. S. F.; FREITAS, D. N. T. de; NASCIMENTO, A. C. O princípio da equidade na Educação Básica brasileira: as particularidades da realidade educacional de Mato Grosso do Sul. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. de (Orgs.). **História, região e identidades**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003. p. 387-436.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, J. de S. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social** – Revista de Sociologia, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 25-70, maio 1996.

PEREIRA, J. H. do V. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado)–USP, São Paulo, 2002.

REDE GLOBO. **Mato Grosso do Sul é considerado um pedaço do Paraguai no Brasil**. Reportagem divulgada em 14 de maio de 2011. Disponível em: <[http://video.globo.com/Videos/ Player/Noticias/0,,GIM1509364-7823-MATO+GROSSO+DO+SUL+E+CONSIDERADO+UM+PEDACO+DO+PARAGUAI+NO+BRASIL,00.html](http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1509364-7823-MATO+GROSSO+DO+SUL+E+CONSIDERADO+UM+PEDACO+DO+PARAGUAI+NO+BRASIL,00.html)>. Acesso em: 11 ago. 2011.

Capítulo III

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DIFE- RENCIADA INDÍGENA NA CUL- TURA GUARANI-KAIOWÁ

Adir Casaro Nascimento¹
Dra. Marina Vinha²

Introdução

Segundo documentos das Nações Unidas, em 1986, os povos indígenas “habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão européia”. Portanto, falar de “índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano” (LUCIANO, 2006, p. 27).

Não obstante, um conjunto de ideias preconceituosas foi organizado de forma a construir nosso modo de pensar o indígena no Brasil. Como resultado de dados, estímulos, constatações diferenciadas, reproduzidas por meio do livro didático e da mídia impressa e audiovisual, os povos indígenas fixaram-se no nosso imaginário como categoria de pessoas cuja gênese foi o processo de colonização. Dessa forma, retrata-

1 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). adir@ucdb.br

2 Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). marinavinha@ufgd.edu.br

mos o índio como um ser do início da “descoberta”, que se apresentou ao mesmo tempo em que o europeu colonizador afirmou ter inventado a América, explicam Barroso Hoffmann e Souza Lima (2004).

Desse constructo perverso, formaram-se as ideias de que os indígenas são “diferentes” dos ocidentais, portanto caracterizados pela inferioridade linguística, cultural, espiritual, política, econômica e pela desqualificação da pertença indígena ao seu grupo étnico. Em decorrência, o futuro desses povos seria o de dissolverem-se num processo de mestiçagem biológica, próprio das nações colonizadas e sob longo domínio europeu, argumentam os autores.

Numa virada histórica, a identidade indígena expandiu-se, recuperando os ressurgidos³ e validando a presença dos índios isolados.⁴ Do que foi possível contabilizar, são 734.127 pessoas, segundo indica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), atingindo aproximadamente 0,4% da população brasileira. Esse movimento de recuperação consolidou-se e continuamente consolida-se frente às mudanças da condição de cidadania indígena, as quais fortalecem os 220 povos⁵ e suas 180 línguas, incluindo outros povos que falam somente a língua portuguesa, por terem incorporado a língua do colonizador.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo recuperar a trajetória histórica de integração e de homogeneização cultural a que foram submetidos os indígenas, pontuando os recentes movimentos de luta pela descolonização, num processo de tensão entre a intraculturalidade (fortalecimento da identidade própria de cada grupo), a interculturalidade e os desdobramentos legais que garantem a efetivação da

3 Etnias que ressurgem ao retomarem suas identidades silenciadas pelo processo colonizador.

4 Há 46 evidências de “índios isolados” no território brasileiro, das quais apenas 12 foram confirmadas até hoje pela FUNAI. “Índios isolados” é uma terminologia usada pela FUNAI para designar aqueles com os quais ela não estabeleceu nenhum contato. Em geral, não se sabe ao certo quem são, onde estão, quantos são e que línguas falam, explica Luciano (2006, p. 51).

5 No período da chegada dos colonizadores, estima-se que em torno de 2.000 povos viviam nestas terras.

escola indígena diferenciada, com ênfase nas etnias Guarani e Kaiowá, habitantes no Mato Grosso do Sul.

A metodologia adotada baseia-se no aporte teórico fornecido pelos recentes estudos sobre a indianidade brasileira, destacando os principais aspectos da legislação que garantem a educação diferenciada e elaborando reflexões a partir dos dados sobre a escola e a educação Guarani e Kaiowá. Tais reflexões têm como referência as pesquisas e assessorias realizadas pelas autoras no contexto nacional e, particularmente, no Mato Grosso do Sul.

O impacto dessa virada histórica protagonizada por esta população consiste no fato de que nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade de o Sistema Nacional de Educação rever sua postura de forma a atender e respeitar as diversas cosmovisões vindas dessas diferentes sociedades indígenas.

Portanto, consideramos de extrema relevância essas reflexões publicadas num livro⁶ dedicado à educação e diversidade, expondo a realidade das conquistas jurídicas dos povos indígenas brasileiros consolidadas no país nos últimos trinta anos, exemplificada com dados das etnias Guarani e Kaiowá, com as quais partilhamos o cotidiano na região do Cone Sul do estado e às quais temos um reconhecimento singular.

Educação e Direitos dos Povos Indígenas

Frente às recentes conquistas legais, garantidas a partir da Constituição Brasileira de 1988,⁷ aprovada num país cujo histórico foi o de insistir em exterminar ou silenciar as identidades presentes em suas terras e dificultar a compreensão de nação ao incluir os indígenas na con-

6 Nosso reconhecimento à organizadora do presente livro – Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno – pela iniciativa e espaço dedicado à questão indígena.

7 Primeira Constituição brasileira a ter um capítulo específico para a população indígena.

dição de ameaça à soberania nacional, “estamos no limiar de algo novo” segundo Barroso Hoffmann e Souza Lima (2004).

Após passarmos por seis constituições, a sétima e em vigor a partir de 1988 exige do Sistema Nacional de Educação novas políticas de tratamento dos grupos étnicos, atendendo às suas diferentes particularidades e peculiaridades culturais sob uma perspectiva intercultural.

O encontro entre europeus e a população indígena brasileira, ocorrido nestas terras a partir de 1500, gerou muitos desdobramentos, que vão desde a política de subalternização permeada pela resistência indígena até os movimentos mais organizados. Esse processo produziu novas alternativas de resistência, invertendo o ordenamento constitucional com relação à pluralidade nacional. A partir de 1960, os movimentos indígenas organizados tiveram o propósito de garantir alternativas ao tratamento de submissão a que estavam sujeitos. As questões centrais para a articulação dos movimentos eram/são a garantia de seus territórios, a participação na construção e execução das políticas que envolvam a sustentabilidade, a melhoria da qualidade de vida cultural e subsistência de seus povos.

Mesmo que tenham, com a Constituição de 1988, adquirido direito e *status* de cidadania perante o Estado brasileiro, foram estabelecidos novos ordenamentos jurídicos no encaminhamento das suas questões somente a partir de 1990, quando o Estado passou a emitir respostas mais qualificadas para atender demandas educacionais até então submetidas a projetos escolares, com forte tendência à colonização e homogeneização “nacional”.

Continuamente em pauta, as reivindicações vindas dos movimentos indígenas se articularam com mais efetividade, para que o novo quadro jurídico rompesse com a política de integração. Integrar é uma forma de apagar sentidos, de silenciar uma cultura em detrimento de outra; e, nesse caso, falamos da predominância da cultura e valores da sociedade ocidental hegemônica frente à diversidade de culturas indí-

genas. Os direitos conquistados pelos indígenas foram o direito à diferença e à alteridade.

Garantido o direito à diferença e à autonomia, conforme os Artigos 21, 22, 215, 231, 232 da referida Constituição, a educação escolar indígena passou a ter um respaldo legal diferenciado das demais modalidades de ensino. Atender à diferença diz respeito às línguas, às culturas e aos processos próprios de aprendizagens (BRASIL, 1988).

Simultaneamente às efetivações de regulamentação por uma educação diferenciada nos termos constitucionais, os movimentos⁸ indígenas incitam os membros de suas organizações a capacitarem-se para fazer cumprir “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, art. 231). Essa ocupação é considerada não só em termos de habitação, de retomada da territorialidade, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos índios, conforme o documento *Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 2002a).

A partir da Carta Magna, outras Leis, Decretos e Portarias foram sendo incorporados à jurisprudência brasileira, garantindo e regulamentando o direito à educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Os indígenas exigiram políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, para nortear as realidades curriculares vividas nos diferentes contextos e que atendessem às demandas diferenciadas por escolarização emanadas dos povos indígenas.

O atendimento a tais demandas, garantido por Lei, implica oferecer alternativas de formação com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas e planejadas com anuência das comunidades indígenas. O

8 Movimentos Indígenas são organizados em nível internacional, nacional e local. As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidam os avanços significativos alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena – articulado às organizações não governamentais (FGV, 2010, p. 25).

Parecer 14/1999 (BRASIL, 1999), emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é incisivo ao afirmar que estas alternativas devem ser “sistematicamente formalizad[a]s, para [a]s quais, entretanto, não pode haver, sob pena de deturpação e desobediência ao preceito constitucional, reducionismos de qualquer espécie e que afrontem o direito original dos povos indígenas”.

Fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 9.394/96), que estabelece normas para todo o Sistema Nacional de Educação, desde a educação infantil até a educação superior, o Artigo 32 trata especificamente do Ensino Fundamental, explicitando a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Fica, porém, em aberto, o atendimento aos diversos níveis de ensino, conforme artigos 78 e 79 no Título VII – Das Disposições Gerais.

No campo da Educação Superior, merece destaque o art. 43, cujo item VI estabelece como uma de suas finalidades “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. A conclusão (item cinco) do Parecer 14/1999/CNE/CEB, ao orientar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, destaca a necessidade de formar índios professores, visando à autonomia de poderem traçar seus próprios destinos, assim como defender os seus direitos.

Em outro Parecer, o CNE/CP 010/2002 (BRASIL, 2002), que trata da Formação de Professor Indígena em nível universitário, emite posições, argumentando quanto ao direito das populações indígenas à cidadania, de modo a satisfazer o princípio da igualdade (art. 5º CF/88.) e mesclando, na discursividade do texto jurídico, a diferença identitária. Passada quase uma década, esse Parecer encontra-se em fase de detalhamento, com vistas à publicação de novas diretrizes em andamento no Conselho Nacional de Educação. As novas diretrizes diferenciam-se da vigente por orientar a educação escolar indígena nos contextos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental

e ensino médio) e da Educação Superior,⁹ notadamente quanto à Formação de Professores.

A ampliação se dá por conta das novas demandas por educação escolar das comunidades, principalmente as apontadas pelas Conferências de Educação Escolar Indígenas realizadas em níveis local, regional e nacional e ocorridas no decorrer de 2009, conforme Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009). Para subsidiar o CNE, a SECAD¹⁰/MEC constituiu uma comissão, por meio da Portaria N° 593, de 16 de Dezembro de 2010, com prazo de até junho de 2010, para apresentar a primeira versão do documento à relatora¹¹ das diretrizes.

Num processo de repercussão internacional, no ano de 1989, foi emitido, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), um documento sobre Povos Indígenas e Tribais. No Brasil, tal documento foi promulgado após duas décadas pelo Decreto Presidencial n° 5.051, de 19 de abril de 2004. O referido Decreto observa, em seu Art. 26, que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis [...]”.

As conquistas legais permitem constatar que os indígenas estão amparados pela legislação, são motivados por suas organizações sociais e políticas e movidos pelas necessidades geradas pela história de contato e por processos de hibridação.¹² Motivados pela quebra do monopólio tutelar exercido pelo Estado via FUNAI, que vigorou até 1988, quando a educação indígena foi transferida para o Ministério da Educação, os indígenas estão com os horizontes abertos para a autogestão. Assim,

9 Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009/MEC.

10 Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade – Ministério da Educação.

11 Conselheira Rita Potyguara.

12 Processos socioculturais nos quais estruturas, ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas, explica Canclini (2003, p. XIX).

enquanto povos portadores de outras lógicas de produção de conhecimento, os indígenas chegam aos diferentes níveis escolares trazendo valores étnicos, concepções de mundo, conceitos produzidos em outras lógicas e, no bojo dessas potenciais diferenças, trazem a compreensão de que suas formações não são desejos individuais, mas envolvem necessidades coletivas. Sob tal perspectiva, o reconhecimento desses direitos abre a possibilidade de uma política que vai além, inclusive, da limitada, embora socialmente relevante, perspectiva da inclusão.

Embora imersos no contexto de um mundo globalizado, vitimados pela perda de suas terras e por constantes revisões dos seus saberes, em vista da ampliação das relações de contato, os povos indígenas, em sua grande maioria e, em especial, os que participam dos movimentos sociais indígenas, estão exigindo políticas de atendimento às suas diferenças. Trazem como princípio norteador uma concepção de cidadania mais aberta, capaz de abranger e traduzir os sentidos da múltipla pertença. Entre fronteiras, criam espaços interculturais, sustentados pela não homogeneidade (CANCLINI, 2003).

Ainda carentes da consolidação de um espaço no Sistema Nacional de Educação, que se mostra muitas vezes engessado, com poucas alternativas que contemplem as complexidades dos sistemas próprios de avaliação, de ensino, aprendizagem e de metodologias próprias, os indígenas se movimentam frente a essas formas hierarquizadas e acabadas postas pelo referido Sistema. Os processos de hibridação cultural são constituídos por saberes indígenas que também devem ser respeitados em suas lógicas e em suas ressignificações.

A partir de outra leitura de mundo, uma leitura processada no respeito às diferenças, é possível dizer que a interculturalidade se dá quando somos capazes de construir o conhecimento a partir de diálogos, onde territórios, como produtores de cultura, saber e poder são compartilhados e, nesse sentido, todos sabem alguma coisa; não há hierarquia de conhecimentos (MARIN 2005). Sob esta ótica, os diversos movimentos indígenas já consolidados no país têm apresentado projetos às Secretarias de Estados e Municipais de Educação para que as conquistas legais sejam apreendidas

e operacionalizadas, mantendo vínculos orgânicos com seus povos, terras e organizações. A educação escolar indígena desencadeia também espaços outros, como um pensamento de dupla tradução: do conhecimento de tradição europeia para o conhecimento de tradição indígena e da indígena para a cosmovisão ocidental (MIGNOLO, 2003).

Percorrendo diversos documentos que garantem o proposto pelos indígenas, encontramos, no Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 –, a seguinte argumentação sobre a educação indígena: “A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios.” Ainda em suas Diretrizes, tal Plano expõe que a formação desses professores deve capacitá-los para elaborar seus próprios currículos e os programas específicos para as escolas indígenas instaladas em suas aldeias. No estabelecimento de Objetivos e Metas, o Plano indica a necessidade de “assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto no uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”.

Outro documento, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002b, p. 23), indica que as “capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais” devem servir de “guia para sua atuação na escola e nos demais espaços educacionais da comunidade” e serão definidas pelos professores-índios que participaram da elaboração do documento. Destacamos que, das 21 “capacidades” ali postas, apenas quatro estão voltadas para as práticas pedagógicas restritas à sala de aula ou ao espaço escolar, fato que, pensando numa avaliação mais abrangente, é um avanço no sentido de se propor um estatuto para o profissional/professor¹³ que não se alcançou em outras diretrizes ou em discussões direcionadas para a formação de professores.

13 Essa reflexão foi elaborada ao longo do nosso amadurecimento teórico com os seguintes autores: Zeichner, Freire, Nôvoa, Giroux, Moreira, Brzezinski, Ramos-de-Oliveira, entre outros.

Como aponta o mesmo documento em sua Introdução, “a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade” (p. 10), ou seja, sujeitos capazes de colocarem a própria cultura em diálogo com outras culturas como condição epistemológica para se conhecerem e para o enfrentamento das relações assimétricas do poder.

Tomando-se os documentos citados como referência, fica evidente que, no novo modelo de escola para as comunidades indígenas, o acento teórico-metodológico faz a indicação para o caráter epistemológico de uma prática pedagógica extensiva, ancorada numa relação entre as ações da escola e da sociedade. Esse contexto caracteriza-se por interpelar o contexto educacional, visto não mais como espaço escolar, mas como esforço de sair em busca dos “entre-lugares” (BHABHA, 2003).

Este novo espaço, o entre-lugar, seria um organismo vivo, polifônico e polissêmico, ambivalente que, em última instância, se constitui no “território” – espaço de traduções inesgotáveis do significado,¹⁴ forjador de complexidades, de onde deve emergir a pedagogia como prática social (BHABHA, 2003).

Na prática, significa abrir espaço, muito especialmente no âmbito das escolas, para a inserção da cultura¹⁵ local nos processos educacionais locais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano e à vivência dos alunos – uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, pelo exemplo. Significa abrir espaço para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas uma escrita da história pelos mais velhos e pelos rezadores. Para tanto, será necessário produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção em que todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre a cultura indígena, que busca tornar escolares

14 Autores estudados em diferentes momentos da nossa formação sobre as questões indígenas que contribuíram para formar nosso pensamento: Pacheco, Veiga-Neto, Candau, Larrosa e Skliar.

15 Apoiados em Geertz, Freire e Certeau.

os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade, e os “muitos mundos” vindos com as cosmologias.

Neste sentido, a busca do pertencimento étnico-cultural via currículo escolar exige tomar a equidade, sempre posta como condição de qualidade, muito mais no campo da epistemologia, da revisão das relações curriculares e, dentre elas, as relações pedagógicas, as quais, certamente, abrirão espaços para a diferença enquanto construções histórico-culturais em que cada grupo social pode redescobrir, reler e revalorizar suas histórias e experiências culturais específicas (BHABHA, 2003).

O ordenamento jurídico pós-1988 definiu, portanto, uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando para a equidade. A escola indígena deve constituir um repertório de ações agendadas com a clara intenção de que alunos, professores e comunidades realizem a antropologia de si mesmos, produzindo a síntese e/ou o diálogo a partir das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade. Objetiva-se, assim, para a escola indígena, um novo espaço, um “espaço de fronteiras sociais”.¹⁶

Educação Escolar Indígena – Mato Grosso do Sul e os Guarani-Kaiowá

Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena entre aldeada e urbanizada. Entre povos tradicionalmente habitantes do estado e os que têm ressurgido, aqueles que retomam suas identidades silenciadas pelo processo colonizador, contam-se oito etnias: (1) Guarani e Kaiowá, com uma população estimada de 45.000 pessoas distribuídas em 26 áreas indígenas, concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai; (2) Guató, com uma aldeia localizada na região do Pantanal, tendo cerca de 180 pessoas vivendo

¹⁶ Autores que processualmente contribuíram para a compreensão desse novo espaço: Barth, Tassinari, Brand, Nascimento.

majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil-Bolívia; (3) Kadiwéu, com cerca de 1.500 pessoas habitando a maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena; (4) Ofaié, com uma população total por volta de 60 pessoas, alocadas na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná. O povo (5) Terena, com mais de 23.000 pessoas, está concentrado na região central do estado; os (6) Kinikinawa, em torno de 130 pessoas, vivem amparados em terras Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica; os (7) Camba, em torno de 2.000 pessoas, migraram da Bolívia no início do século passado e vivem discriminados como “estrangeiros” na periferia de Corumbá; e os (8) Atikun, em torno de 30 pessoas, migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e ainda não são reconhecidos pelos órgãos competentes como pertencentes ao Mato Grosso do Sul (FUNASA, 2010).

Com relação aos dados específicos das escolas situadas em aldeias, ou que atendam à população indígena no estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo as etnias acima citadas, o Censo Escolar de 2007 registrou 54 escolas indígenas, com 16.958 estudantes, atingindo 9,5% no índice nacional. Ressaltamos que, no Brasil, o total de escolas indígenas era de 2.480, enquanto o número de estudantes era de 176.714. Sendo assim, nesse aspecto, Mato Grosso do Sul (9,5%) situou-se após a Amazônia Legal (30%), com um contingente de estudantes indígenas superior ao do estado de Mato Grosso (7,8%) (FGV, 2010).

Nos documentos que garantem a educação diferenciada, e perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das populações indígenas registrados na história dos movimentos indígenas, duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: (a) o conceito de escola indígena, no qual o currículo tem sua identidade fundada na natureza e história de cada comunidade, e (b) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor indígena como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado, reelaborado e vivido por seu povo, construindo a compreensão dos mesmos mediante o diálogo com outras culturas e outros saberes.

No Mato Grosso do Sul, o projeto da escola diferenciada nas comunidades Kaiowá e Guarani começou a ser delineado a partir de iniciativas isoladas, por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados a partir de 1970, cujos objetivos eram a defesa dos territórios e a luta por outros direitos; dentre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo imposto. No estado, os poucos professores Guarani e Kaiowá atuantes e algumas lideranças, assessorados por órgãos não governamentais, em especial o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criaram o Movimento dos Professores Guarani-Kaiowá, que passou a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

No evento “Encontro de Professores e Lideranças Indígenas Guarani e Kaiowá” (MATO GROSSO DO SUL, 1991), os participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Nãnde Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas Guarani e Kaiowá devem ter seus próprios regimentos. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união. (MATO GROSSO DO SUL, 1001).

Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas, articulou diversos eventos para discussão e consolidação de uma política específica

de educação escolar junto às comunidades indígenas. O período de 1990 a 1992 foi promissor no estado por ter colocado em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, neste sentido, ao cenário nacional. Naquele período, seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores indígenas. Em 1992, foram elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação as Diretrizes Gerais para a Educação Escolar Indígena, aprovadas pela Deliberação CEE nº 4324, por sua vez aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 3 de agosto de 1995, acompanhada do Parecer CEE/MS nº 201/95.

Vale destacar que, apesar da morosidade do Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção da autonomia das escolas nas aldeias foram intensos. Esse movimento levou a experiências de atividades e ações mais pontuais e diferenciadas nas escolas oficiais, a reuniões com as comunidades e à discussão do tema nas grandes assembleias dos Guarani e Kaiowá, o *Aty Guasu*. Essa efervescência promoveu, à luz do pensamento de Paulo Freire, o diálogo que desconstruía o modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abrindo espaços para novas expectativas de futuro, do tomar a vida com as próprias mãos.

O texto das Diretrizes de Mato Grosso do Sul foi bastante ousado para aquele período, mas as ações sofreram um esfriamento, alguns anos depois, por parte do próprio poder público. Após três anos de aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitas reuniões, encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria de Estado de Educação, e audiências públicas, sempre com participação dos professores indígenas do estado e do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Deliberação CEE/MS nº 6767, de 25 de outubro de 2002. Tal Deliberação definiu a criação, no âmbito do estado, das categorias “escola indígena” e “professor indígena”, mas acabou por se limitar a “fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e [dar] outras providências”.

Esse documento, embora regularizasse em nível estadual o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução nº 03/1999, acabou caracterizando a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização posto para todas as outras escolas do Sistema. Nesse ínterim, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, universidades, FUNAI e algumas organizações não governamentais, levou e tem levado a efeito algumas ações, atendendo, principalmente, a reivindicações da organização dos professores. Muitos cursos de formação continuada aconteceram. Entre as diversas ações realizadas pelo estado, destacamos o Curso de Capacitação de Professores Guarani-Kaiowá, com início em 1994, oferecido a 40 professores não portadores do antigo primeiro grau, com o objetivo de certificá-los neste nível. Porém, por razões de entraves burocráticos, esse curso acabou por não se efetivar, apesar da avançada Deliberação CEE nº 4324/95.

No entanto, as experiências vividas permitiram um nível de formação e de conscientização que fortaleceu não só os professores como também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. Em parceria com o MEC, o estado tem desenvolvido Programas de Formação Continuada. Em 2002, aconteceu a Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, no município de Amambaí, do qual fizeram parte 96 professores Guarani e Kaiowá de seis municípios, além de técnicos e supervisores das escolas indígenas.

Fora do âmbito do Sistema Estadual de Educação, merece ser lembrado o Protocolo de Intenções firmado entre a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Diocese de Dourados em 1996, criando um “Colegiado”, tendo em vista o intercâmbio e a cooperação técnico-científica para o desenvolvimento de um Programa de apoio à Educação Escolar Indígena junto às populações Kaiowá e Guarani. Juntamente com o Movimento dos Professores, esse Protocolo desenvolveu ações e articulações junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de “Magistério Específico”, documento encaminhado à Secretaria Estadual de Educação em 1997.

A concretização desse Magistério Específico ocorreu em 1999 e caracterizou-se como o investimento de maior impacto para a formação dos professores indígenas Guarani e Kaiowá. O projeto *Ará Verá* (Tempo e Espaço Iluminados) – Curso de Magistério para Professores Kaiowá e Guarani – é uma ação do estado em parceria com os municípios que já formou três turmas de professores. Muito esperado pelos indígenas, esse curso gerou grandes expectativas para a efetivação de um currículo para a escola diferenciada, específica e orientada por uma pedagogia intercultural.

Por volta de 1995, o requerimento desse curso passa a fazer parte da pauta de mobilização, de encontros, reuniões e das agendas com as autoridades responsáveis pela consolidação do mesmo. O Magistério *Ará Verá* sempre foi tido pelos professores indígenas como o canal para a grande experiência do ensino intercultural por meio do reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais, dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Educação Intercultural e Formação de Professores Indígenas

Nossas reflexões em torno da perspectiva intercultural para as escolas indígenas seguem a mesma orientação epistemológica proposta por Candau:

Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe [a autora] as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. (CANDAU, 2009, p. 165).

A interculturalidade, dentre outras compreensões, seria a possibilidade de colocar em confronto o chamado “núcleo estruturante” de cada cultura indígena e o já estabelecido núcleo escolarizado, promo-

vendo entre eles o diálogo. No Projeto *Ará Verá*, esta inter-relação criava em todos os envolvidos a expectativa da reelaboração, da compreensão das ambivalências e também, por outro lado, o encontro dos saberes. Criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, e compreendendo metáforas.

Em última instância, esse diálogo provocaria um estado de sincrise. Traduzir esses momentos parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas no *Ará Verá*, as mais significantes foram (a) a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; (b) o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmo e de seu povo; (c) a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); e (d) a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados, reinventando a didática.

É evidente que essas aprendizagens foram permeadas e/ou mediadas por fatores fundamentais na vida de cada um, segundo nossa interpretação, a saber: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com mais domínio de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro; talvez, num processo mais doloroso, a “desconstrução”, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu; e a reorganização de seu próprio conhecimento escolar. Devido à experiência de escrever a história de si mesmo através da voz de seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos, que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para apreender a cultura, a história tradicional foi e é extremamente significativa.

Passada uma década, em 2006, os indígenas Guarani e Kaiowá e seus aliados conquistaram o ensino superior: a licenciatura intercultural. Esse mais recente projeto, realizado na Universidade Federal da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, oficializado no ano de 2010, já realizou seu terceiro vestibular, tendo matriculados em torno

de 180 alunos. As parcerias para sua efetivação envolvem a Universidade Católica Dom Bosco, 17 municípios com suas Secretarias Municipais de Educação, as coordenações da FUNAI de Dourados e de Ponta Porã, a Secretaria de Estado de Educação e o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. Sem dúvida, esse foi mais um passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcado pela diversidade sociocultural (FGV, 2010). Por ser uma conquista recente, daremos prioridade a esse curso em outro artigo, deixando aqui assinalada a ampliação da luta dos Gurarani e Kaiowá por uma educação diferenciada, mediada pela interculturalidade.

Considerações Finais

No Brasil, os povos indígenas já têm reconhecidas, em jurisprudência específica, suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos e tradições. Houve avanços importantes rumo a uma escola específica e diferenciada que não promovesse o apagamento de sentidos dos seus conhecimentos e práticas socioculturais, mas há muito ainda a realizar.

Os indígenas Guarani e Kaiowá, que historicamente vêm se organizando nas duas últimas décadas, obtiveram conquistas visíveis. A invisibilidade está, ainda, no modo de efetivação da interculturalidade vivida pelas crianças, jovens e adultos que hoje frequentam suas escolas, e na falta de dados sobre a atuação e a continuidade da formação dos professores egressos dos cursos específicos. A questão acerca do modo como os projetos pedagógicos das escolas indígenas são realizados ou quais confrontos estão difíceis de ser superados também contribui para a invisibilidade desses povos. Pesquisas em andamento buscam compreender e responder a essas questões. Diante da complexidade das diferentes realidades mediadas pela perspectiva intercultural, políticas, empenho, estudo e reflexões tornam-se extremamente necessárias para a afirmação dos indígenas enquanto cidadãos.

Referências

BARROSO HOFFMANN, M.; SOUZA LIMA, A. C. de (Orgs). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993. (Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, v. 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.051**, de 19/4/2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09/01/2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, nº 7 de 10/01/2001.

BRASIL. **Lei Nº 9394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Agosto 1996.

BRASIL. **Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/ SEF, 2002a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 10/2002**. Delibera sobre a formação do professor indígena em nível universitário. Brasília: MEC/CNE, Diário Oficial da União de 11/04/2002. (Seção 1, p.14).

BRASIL. **Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 19/10/1999b.

BRASIL. **Portaria Nº 593**, de 16/12/2010. Cria o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar composto por especialistas em educação escolar indígena de instâncias governamentais e do movimento indígena. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

BRASIL. **Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 03**, de 10/11/1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União, 1999a.

BUARQUE, C. **A Pós-Universidade**. Instituto de Pesquisas Avançadas na Universidade de São Paulo (2005). Disponível em: <www.ica.usp.br/ica/ensinosuperior/artigobuarque2.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora USP, 2003.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CHAIMOVICH, H. **Os desafios do Ensino Superior no Brasil**. Conferência apresentada no Instituto de Pesquisas Avançadas na Universidade de São Paulo (2005). Disponível em: <www.iea.usp.br/iea/ensinosuperior/confchaimovich.html>. Acesso em: 16 mai. 2006.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. **Educação Indígena**. Disponível em: <http://moodle.fgv.br/Uploads/EINDEAD_T0003_0610/ADD87_educacao_indigena_2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

FUNASA. **Etnias** (2010). Disponível em: <http://sis.funasa.gov.br/portal/detalhe_dsei.asp?strcddsei=20>. Acesso em: 19 abr. 2011.

LUCIANO, G. dos S. B. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

MARIN, J. Prácticas interculturales en Europa y en América Latina: el caso de la Amazonia peruana. In: LEITE, R., ZACCUR, E., GIAMBIAGI, I. (Orgs.) **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 89-105.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.734**, de 18/04/2002. Dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do

Sul. Campo Grande: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 5735 de 19/04/2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE N° 4324**, de 03/08/1995. Aprova o documento Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, de 26/09/1995.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE nº 6767**, 25/10/2002. Campo Grande: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Ará Verá**. Curso de Formação de Professores Guarani/Kaiowá em Nível Médio. Dourados: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002. [datilografado].

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiowá sobre Educação Escolar Indígena**. Dourados/Vila São Pedro, 1991. [datilografado].

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Capítulo IV

AS CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ COM DEFICIÊNCIA: AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO

Vânia Pereira da Silva Souza¹
Marilda Moraes Garcia Bruno²

Introdução

Este artigo problematiza as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, MS; busca mapear as políticas de saúde e educação e assinalar as ausências e emergências para a efetivação do direito à saúde e educação nas aldeias de Dourados e de Paranhos. Este trabalho é resultado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, “Mapeamento de deficiências e identificação das necessidades específicas de escolares indígenas na região da Grande

1 Mestre em Educação pela UFGD. Profa. da Escola Indígena Missão Caiuá.

2 Doutora em Educação pela Unesp-Marília, SP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para inclusão educacional”, financiada pelo PROESP/CAPES.

Os direitos sociais à educação e à saúde devem ser entendidos como políticas de Estado constantes na legislação brasileira, das quais são titulares os povos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, uma vez que são sujeitos de direitos e habitam o território brasileiro. Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, “são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de forma gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 25).

As políticas sociais que asseguram os direitos humanos fundamentais à população indígena, entre os quais saúde e educação, foram elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988. Assim, as políticas afirmativas que reconheçam o direito da criança indígena à educação específica, considerando as particularidades, as diferenças linguísticas e culturais, estão em processo de construção nas comunidades Guarani-Kaiowá. No entanto, em relação ao direito das crianças indígenas com deficiência à educação, fato recente na política educacional brasileira, requer um diálogo intercultural, sob a perspectiva dos estudos culturais, isto é, um olhar sensível às condições de vida e que seja capaz de articular os saberes e práticas tradicionais, o acesso universal à educação e as especificidades socioculturais desse grupo.

Quem são as crianças com deficiência de quem estamos falando? Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, PNEE/PEI, 2008), no item V, “consideram-se alunos [pessoas] com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação na escola e na sociedade”. São pessoas com deficiência: física (ausência de membros, paralisia cerebral – dificuldades neuromotoras); intelectual (dificuldade de memória e raciocínio); sensorial (perda visual e auditiva); TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo e psicoses) e

surdo-cegueira. Esse documento, no entanto, considera que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. E esse dinamismo exige uma atuação voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos (BRASIL, PNEE/PEI, 2008).

A concepção adotada neste estudo, conforme a Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD), deficiência “é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade” (BRASIL, CDPD, 2008, p. 11). Por essa perspectiva, o conceito de deficiência desloca-se das limitações do sujeito para análise das condições do meio para o desenvolvimento das possibilidades humanas, o que torna essencial a investigação sobre a qualidade de vida e das oportunidades educacionais ofertadas às crianças indígenas com deficiência. Dessa forma, falar de crianças indígenas com deficiência implica falar de direitos humanos, direitos sociais fundamentais, os quais deveriam levar em consideração as formas de organização social dos povos Guarani e Kaiowá para a elaboração das políticas públicas de saúde e educação.

A organização dos povos Guarani e Kaiowá e as políticas de saúde e educação

O estado de Mato Grosso do Sul tem, presentemente, a segunda maior população indígena do Brasil; apesar disso, é pequeno o número de etnias, apenas nove povos indígenas oficialmente reconhecidos: Kaiowá, Guarani, Terena, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikináu, Xiquitano e Ofaié. Este trabalho dedica-se a investigar as crianças Kaiowá e Guarani, por serem estas encontradas no Centrinho, em Dourados, durante o período de pesquisa ali realizado. A população dessas etnias no MS, em 2008, foi contabilizada em mais de quarenta e cinco mil pessoas (BENITES 2009, p. 26).

Do tronco linguístico Tupi, conforme Schaden (1962, p. 10), os Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: *Nandéva*, *Kayová*, *Mbyá*. Para esse autor, essa divisão não só se justifica por diferenças, especialmente linguísticas, mas também por características próprias e distintas na cultura material e não material. No entanto, ainda que esse autor tenha colocado de forma genérica os três grupos como sendo Guarani, estudos contemporâneos destacam estes três povos como distintos.

Conforme Barth (2000), citado por Cavalcante (2008, p. 18), “o principal critério de determinação da etnicidade é a autodeterminação individual e o reconhecimento do grupo de tal indivíduo como seu membro”. Assim, neste trabalho, usa-se o termo Guarani para os que assim se autodenominam, e Kaiowá da mesma maneira. Esses povos, apesar de serem distintos, possuem várias características semelhantes e convivem em várias aldeias no MS. Assim sendo, ao tratar do grande grupo genérico que Schaden traz como Guarani usa-se a expressão “os povos Guarani”.

No passado, o território tradicional dos povos Guarani era bastante amplo, concentrando-se, em especial, nas áreas de mata, ao longo de córregos e rios, em áreas aptas à agricultura. Com uma população significativa distribuída por toda a região e morando em casas grandes, antes da chegada dos europeus, esse território se estendia para o sul dos rios Miranda e Tietê, incluindo os estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e ainda regiões da Argentina, do Paraguai e sul da Bolívia (BRAND, 2006, p. 2). Para o autor, existe surpreendente unanimidade nos relatos dos cronistas, sertanistas e pesquisadores dos Guarani e Kaiowá de que a unidade territorial fundamental para esses povos é o espaço ocupado por cada aldeia.

É esta aldeia, enquanto *tekoba*, o espaço ou lugar onde se vive segundo os costumes (MELIÁ; GRUNBERG; GRUNBERG, 1976, p. 218), ou, ainda, “um espaço legítimo para a realização dos rituais, cantos e danças – liturgias que produzem a cosmogenia na vida Guarani” (BRAND, 1997, p. 123). Tradicionalmente um território amplo, “cada

tekoha, hoje como ontem, tem sua área geograficamente bem delimitada por morros, rios e outros acidentes geográficos” (BRAND 1997, p. 125).

A aldeia tradicional podia ser composta por uma ou várias famílias extensas, se fosse um tekoha *guasu* [grande]. Dessa forma, para Brand (1997, p. 124) era a aldeia, enquanto tekoha, o espaço necessário para os Kaiowá e Guarani realizarem e concretizarem seu modo de ser específico. Era onde se realizavam as grandes festas políticas e religiosas. A aldeia Kaiowá, composta por um complexo de casas, roças e mata, mantém, historicamente, características muito semelhantes, especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias sócio/econômico/político/religiosa (BRAND, 1997).

Com relação às crianças Guarani e Kaiowá, no passado elas eram criadas dentro da estrutura da família extensa que abrangia desde os avós aos netos, incluindo genros e noras, todos morando numa única casa grande, espalhadas pelo território. Ainda que morando numa única casa, cada casal, com seus filhos e agregados, se organizava dentro dela com seu fogo e utensílios próprios para a culinária, redes, bancos, e demais pertences e instrumentos para o trabalho. Nessas casas, adultos e crianças trabalhavam juntos, dividindo as atividades diárias. As crianças aprendiam vendo, ouvindo e praticando e, de acordo com a idade e sexo, tinham certas obrigações. Quase todo o cotidiano dos Kaiowá implicava a necessidade de educar e ensinar as crianças ao modo de ser deste grupo (MELIÁ; GRUNBERG; GRUNBERG, 1976; PEREIRA, 2004; BENITES, 2003).

Ao passar dos anos, essas mesmas crianças se tornaram vítimas, juntamente com suas famílias, de situações de alteração e redução do território que provocaram mudanças na organização familiar e social, bem como econômicas: o processo histórico resultou em confinamento – “processo induzido ou forçado de abandono dos tekoha (aldeias) originários e de concentração dentro das reservas demarcadas” que se deu a partir de 1915. Esse fato resultou na nova estruturação territorial com a criação de reservas para onde foram levados os indígenas retirados de suas áreas tradicionais. Com as mudanças provocadas pela ocupação territorial pelas frentes colonizadoras, nova organização se deu

também dentro da família extensa. Instituíram-se as famílias nucleares com suas casas próprias, ainda que localizadas junto às famílias extensas (BRAND, 1993).

Para esse autor, o referido processo levou, ainda, à saída dos homens para as usinas em busca do sustento. Isso trouxe o enfraquecimento das relações familiares entre os membros de uma mesma parentela, refletindo diretamente nas famílias nucleares, pois o assalariamento sistemático nas usinas de cana, acontecendo em grande escala, aumentou e acentuou o número de separações e “abandono” dos filhos.

Na opinião de Pereira (2004), houve transformação na organização familiar dos povos guarani, com a finalidade de cimentar relações e formar grupos: a parentela combina, em sua estruturação, parentesco cognático, alianças políticas, alianças matrimoniais e participação em uma mesma comunidade religiosa.

Como consequência dessa nova organização, ocorre hoje que as crianças Guarani e Kaiowá têm perdido a referência da família extensa, têm ficado sem um apoio familiar firme e, quando não inclusas na configuração dos novos casamentos, pode acontecer, muitas vezes, de não pertencerem a nenhum dos diversos vetores de aproximação acima e ficarem à margem da sociedade, em situação de vulnerabilidade.

E é assim que os povos indígenas Guarani e Kaiowá chegam ao século XXI, no sul de Mato Grosso do Sul. Observa-se, recentemente, que a questão do confinamento, a redução do território, as precárias condições de saúde e a escassez de alimentos têm impactado negativamente o modo de vida e a sobrevivência dos povos Guarani e Kaiowá. E também, “[...] semeou a resistência, semeou novas significações para velhos atos, novos atos para velhas significações, novos atos e novas significações [...]” (MARTINS, 1991, p.11).

Na perspectiva dos direitos sociais, no contexto do Estado Brasileiro, a Constituição Federal de 1988 definiu, em seu Art. 6º – alterado pela Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000 –, como Direitos Sociais: Educação, Saúde, Trabalho, Moradia, Lazer, Segurança, Previdência Social, Proteção à Maternidade e à Infância e **Assistência aos**

Desamparados. Neste sentido, buscou-se verificar neste trabalho como os direitos sociais de saúde e de educação têm sido garantidos pelos sistemas de saúde e educação especial às crianças indígenas com deficiência.

Com relação à saúde indígena, esta era, até o ano de 1998, responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Contudo, as difíceis condições desses povos, com incidência de doenças e taxa de mortalidade superior à da população brasileira não indígena em geral, tornaram urgente a formulação de uma Política de Saúde que abarcasse as especificidades dessa população. Assim, em 31 de agosto de 1999, o Senado Federal aprovou a Lei nº 9.836/99, denominada Lei Sérgio Arouca, que tratou da transferência da responsabilidade da saúde indígena para a Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, órgão criado no Ministério da Saúde. A partir daí, a FUNASA assumiu a responsabilidade de estruturar e implantar Sistemas de Atenção à Saúde Indígena, articulado com o Sistema Único de Saúde (SUS). Com a instituição dos Subsistemas, foram organizados os conselhos distritais, sendo rapidamente implantados no Mato Grosso do Sul (BRASIL/FUNASA, 2009). Hoje, a saúde indígena está sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Saúde Indígena.

A partir da formulação das primeiras iniciativas de políticas sociais elaboradas de acordo com a realidade vivida pela população infantil indígena do sul do MS, que passava por uma situação crítica de desnutrição infantil, foi criado, em outubro de 2001, em Dourados, MS, o Centro de Recuperação Nutricional Infantil, denominado “Centrinho”. Ala do Hospital Porta da Esperança,³ inicialmente este era o único local para onde se encaminhavam todas as crianças indígenas do sul do MS que estivessem em situação severa de desnutrição (SOUZA, 2008). Foram encontradas no Centrinho crianças em idade escolar. Algumas delas (casos raros) eram conduzidas para as salas da Escola Francisco Meireles,⁴ mas

3 Este hospital é específico para atendimento de indígenas e fica dentro da Missão Evangélica Caiuá, em Dourados, MS.

4 Esta escola municipal também fica dentro da sede da Missão Evangélica Caiuá e recebe somente alunos indígenas, todos da Reserva de Dourados, das etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

a grande maioria não estava na escola, ou parava de estudar no período de permanência no Centrinho (SOUZA, 2008).

O direito à educação, concebido também como Direito Humano fundamental, e o direito constitucional aos serviços de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, quando necessários, não podem ser negligenciados às crianças com deficiência. O direito à educação, que visa ao pleno desenvolvimento das pessoas e as prepara ao exercício da cidadania, deve ser ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino e estes estabelecimentos não podem ser separados por grupos de pessoas. A criança indígena também é titular desses direitos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008, p. 12, item “f”) reconhece a importância dos princípios e das diretrizes políticas contidas no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de planos, programas e ações em nível nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

E *acorda*, em seu Art. 1º, que o propósito desta Convenção é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. E afirma, como obrigação geral dos Estados Partes, entre os quais o Brasil, que cabe a estes “adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos” na Convenção (Art. 4º, parágrafo um); bem como “adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência” (parágrafo dois).

Acompanhando as tendências internacionais e as lutas dos movimentos sociais que visam constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou, em 2008, a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEE/PEI (BRASIL, 2008). Para essa política, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (inclusive a Educação Escolar Indígena). E ressalta que a interface da *educação especial na educação indígena* deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse grupo.

Observou-se, neste estudo, que os fatores resultantes da redução do território, as condições precárias de vida, habitação e meio insalubre, a falta de alimentação, escassa prevenção e atenção à saúde, são fortes indicadores para produção de deficiência entre os povos indígenas estudados. No decorrer desta pesquisa, foram encontradas crianças pequenas com deficiência, uma cega e outra com Síndrome de Down, vivendo em acampamentos indígenas às margens de rodovias em condições sub-humanas de sobrevivência, não só para estas, como também para todas as demais crianças indígenas.

Em relação aos Direitos Humanos, Santos (2006) propõe premissas de uma política contra-hegemônica de direitos humanos: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural; a constatação de que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, porém nem todas as concebem em termos de direitos humanos; o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana; a constatação de que nenhuma cultura é monolítica, ou seja, todas as culturas comportam versões diferentes de dignidade humana; e, finalmente, que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: o princípio da igualdade e o princípio da diferença. Para tal autor, existe a necessidade do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica, com o objetivo de ampliar ao máximo a consciência da incompletude de cada cultura, o que para ele é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural (SANTOS, 2006, p. 444).

As análises até aqui efetuadas permitem identificar que os processos de organização familiar e sustentação dos povos Guarani-Kaiowá foram se deteriorando com as políticas indigenistas de redução de território, e principalmente com a ausência do Estado na regulação de políticas voltadas à autossustentação e ao empoderamento desses povos. Embora as diretrizes e recomendações da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vislumbrem atenção diferenciada e específica à população indígena com deficiência, observa-se que as mesmas estão alijadas desse processo, o que poderá ser constatado pelas observações e depoimentos relatados a seguir.

O acesso à saúde e à educação no contexto das aldeias Guarani e Kaiowá do Município de Paranhos

O Brasil possui um grande número de crianças nas mais variadas situações de risco. Também é visível a existência de crianças com necessidade de medidas de proteção especiais. A palavra “risco” deriva-se do latim *resicare* “cortar”,⁵ conforme Abreu (2002, p. 1); pode-se, então, dizer que: “situações de risco cortam as crianças e os adolescentes, ou seja, cortam seus direitos e suas potencialidades. [...]”. As crianças indígenas com deficiência têm seus direitos fundamentais negados; pode acontecer de uma mesma criança ser vítima de mais de uma dessas situações. “Há, assim, as crianças trabalhadoras, as exploradas sexualmente (comercialmente ou não), as deficientes, as envolvidas com a rua, as discriminadas pela identidade étnica ou religiosa ou por gênero, as em conflito com a lei e as institucionalizadas” (ABREU, 2002, p. 1). As crianças indígenas com deficiência têm como agravantes, em sua situação de risco, o fato de serem vítimas de mais de uma dessas situações.

5 Novo Aurélio: dicionário da Língua Portuguesa, século XXI. Versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira (apud ABREU, 2002).

Para Souza Santos (2010, p. 20) a epistemologia dos direitos humanos foi construída nas bases da dominação colonial, o que é chamado de pensamento abissal. Esse pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha), e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objeto de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). Para o referido autor, o pensamento abissal continua a vigorar hoje, muito para além do fim do colonialismo político, e, para combatê-lo, ele propõe uma iniciativa epistemológica assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

As questões do colonialismo epistemológico estavam presentes nas preocupações dos pesquisadores da história cultural, com reações à história econômica e política dominante. As novas orientações epistemológicas convergiam para a ampliação de campos temáticos como: o simbólico, suas interpretações, as relações entre história, política, economia, arte, entre outras. Chartier (1980) enfatizava a importância de identificar como diferentes culturas, lugares e momentos de uma realidade são construídos, pensados e interpretados.

Para Bhabha, para entender o contexto,

[...] é primordial entender o lócus de enunciação do narrador, do escritor, ou enfim, o lócus de enunciação de quem fala; isso porque, contrário ao conceito de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de lócus de enunciação revela esse lócus atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores sócio-culturais que constituem qualquer sujeito; é nisso que Bhabha chama de “terceiro espaço” que toda a gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos, e culturais interagem e constituem o hibridismo (BHABHA, 2003).

Bhabha nos alerta que a hibridização traz vestígios de sentimentos e práticas que a informam tal qual uma tradução, e assim põem em conjunto os vestígios de outros sentimentos, discursos e uma nova área de sentido e representação. Com esse olhar é que o convidamos a conhecer a realidade vivida pelos indígenas no município de Paranhos.

AS CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ COM DEFICIÊNCIA

Localizado na região sul do estado, na fronteira com o Paraguai, o município de Paranhos distancia-se a 512 km da Capital Campo Grande “via Dourados” e 465 km “via Caarapó” (ver localização no mapa⁶ a seguir). A topografia vai de plana, suave ondulada a ondulada e montanhosa. O bioma é de Mata Atlântica, mas bastante modificado com muitas pastagens.



MS no Brasil.



O município de Paranhos no MS.

Com relação aos dados populacionais, Paranhos possui 11.553 habitantes em uma área de 1.302,14 km². A densidade é de 8,50 habitantes por km² (Censo IBGE – 2007). A população residente por situação do domicílio em Paranhos é de 5.791 habitantes na zona urbana, o que compreende 56,78% da população, e 4.409 habitantes na zona rural, 43,22% da população. Cerca de 30% da população do município é indígena das etnias Guarani e Kaiowá, num total de 4.253 pessoas.

O município não possui distritos, mas existem 6 comunidades rurais (Laguna, Barro Preto, Taquapiri, Venda Vasque, Laranjeiras, Por-

⁶ Fonte: Windows Live Galeria de Fotos, disponível em: <280Px MatoGrossodoSul_Municip_Paranhos_svg>.

tuguês), três assentamentos (Assentamento, Assentamento São José do Jatobá e Assentamento São Cristóvão) e cinco aldeias indígenas: Arroio Corá, Paraguasu, Pirajuí, Potrero-guaçu e Sete Cerros.

O Sistema Educacional de Paranhos compreende a Rede Estadual e a Municipal de Ensino. Na zona urbana, há uma Escola Estadual com 14 (quatorze) salas, sendo duas específicas para o Ensino Infantil. Além do Ensino Fundamental, atende também o Ensino Médio, com os cursos de Magistério e 7.044/82, Supletivos de 1^a a 4^a séries. Funciona em três turnos, não comporta a demanda e está superlotada. Conta com 35 (trinta e cinco) professores.

Ainda na zona urbana há uma Unidade Municipal com oito salas, 19 (dezenove) professores, que atende cerca de 800 alunos com o curso de Suplência, Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Funciona em três turnos e não comporta a demanda.

Na zona rural, são atendidos 538 (quinhentos e trinta e oito) alunos por 13 (treze) professores, em sete salas distribuídas nas aldeias, em um assentamento e numa vila. Há três escolas cuja construção se encontra paralisada e em demanda judicial. Existem salas e mobiliários improvisados em um salão Paroquial, divisória em lona, sem arejamento e iluminação adequada. Muitas salas são multisseriadas (informações do site da prefeitura).

A média de evasão, conforme o Censo de 1996 (transferências e abandono) girava em torno de 2.090 (dois mil e noventa). A referência tem média entre 25% a 15%. Os motivos são: desemprego e baixo nível sócio-econômico-cultural dos pais, constantes mudanças domiciliares, agregação de várias línguas e etnias (guarani, espanhol, português), desnutrição, falta de capacitação para professores, entre outras (Site da Prefeitura). Os motivos acima mencionados referem-se às escolas do município de maneira geral, não identificando separadamente as causas da evasão nas escolas indígenas.

No entanto, nas conversas com a secretária de educação do município, bem como com os professores e outros profissionais indígenas da educação, estes apontaram em seus depoimentos outras causas de

evasão e repetência de alunos indígenas, atualmente: as escolas indígenas do município são todas extensões de escolas rurais não indígenas e seguem os mesmos parâmetros dessas; sendo assim, como pode acontecer a real construção da escola indígena, diferenciada, que atenda às especificidades dos alunos indígenas?

Os professores das comunidades indígenas informam que os gestores locais, ainda que indígenas, não têm a necessária autonomia no dia a dia da escola para elaborar PPPs próprios, construir calendários e planejamentos específicos; também há dificuldade para obtenção e elaboração de material didático na língua indígena, contextualizado à realidade e cultura desses povos, o que tem como consequência o fato de a escola não se concretizar como bilíngue, pois, ainda que o professor indígena use a língua indígena nas salas, particularmente nas séries iniciais, ele o faz somente como apoio para que a criança compreenda o conteúdo estudado, sem produção escrita substancial e continuação do uso da língua indígena em todas as séries.

Destaca-se ainda que, nas aldeias de Paranhos, as comunidades indígenas estudadas ainda não têm acesso a todos os níveis e formas de educação, mas somente às séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a partir do sexto ano, as crianças e os adolescentes têm de se deslocar da aldeia para estudar na cidade, onde se sentem estranhos e *estrangeiros*. De forma que, na cidade, a educação escolar se dá totalmente em português, sem a presença de um professor indígena ou intérprete do guarani. Essas situações provocam discriminação e despertam receio nos alunos indígenas de continuarem frequentando essas escolas. Assim, cabe questionar se esses fatos não seriam provocadores e intensificadores do alto índice de reprovação e evasão escolar.

A criança com deficiência nas aldeias de Paranhos

Nesse contexto de movimento e luta para a construção da escola diferenciada indígena, buscou-se, neste estudo, delinear o perfil étnico, cultural e social de crianças indígenas Guarani e Kaiowá com defici-

ência que habitam o extremo o sul do Mato Grosso do Sul; identificar possíveis motivos de deficiência; e conhecer as necessidades específicas dessas crianças, as concepções e ações da cultura tradicional, as concepções e expectativas dos agentes de saúde e professores da escola indígena para a efetivação dos direitos humanos.

Neste artigo, faz-se um recorte dos dados sobre o Município de Paranhos, local onde o maior número de crianças com deficiências foi encontrado. Em 2008, no levantamento inicial para esta pesquisa, identificou-se que, das seis crianças em tratamento no Centrinho, cinco provinham de Paranhos e todas com paralisia cerebral. Três delas eram de Pirajuí e duas de Potrero-guaçu. Sobre essas crianças, destacamos:

Gigi,⁷ de Potrero-guaçu, por causa das alterações neuromotoras, não se movia, ficava o tempo todo deitado no berço. Ele era alimentado por meio de sonda. No período em que esteve no Centrinho, nunca recebeu visitas de pessoas de sua família de origem, isso porque, segundo a enfermeira entrevistada e de acordo com o que se pôde observar, nem mãe, pai ou outra pessoa da família queria o menino. A criança recuperou o peso e recebeu alta da instituição, mas veio a óbito assim que chegou à aldeia de origem. Ao buscar informações sobre essa criança, a enfermeira chefe do Polo de Paranhos, em entrevista realizada em 2010, informou que a família não cuidava da mesma.

Outra criança era Juju, Guarani da aldeia Potrero-guaçu, com hidrocefalia. No período de internação no Centrinho era visitado pela avó, que tinha um bom relacionamento com ele, pegava-o no colo, manifestava afeto e carinho ao pequeno. Essa criança foi encontrada em Potrero-guaçu (2010) e as anotações sobre ela confirmaram-se. Juju mora próximo ao posto de saúde da aldeia e assim foi fácil encontrá-lo. Na casa mora a mãe (que tem um bebê novo) e a avó da criança. Na visita à casa, avistou-se Juju pela porta, em um carrinho de bebê na

7 Os nomes usados aqui são fictícios, criados pela pesquisadora, para preservar a identidade da criança e sua família.

sala. A avó estava ausente, e ele estava, aparentemente, sob os cuidados de outras crianças mais velhas, apesar da mãe estar por ali, debaixo de uma árvore, cuidando do seu outro filho, um bebê recém-nascido que dormia em uma rede.

Neste sentido, confirma-se o discutido por alguns autores: o fato de que, a partir de determinada idade, basicamente a partir do momento em que a criança para de mamar, ou nasce um irmão mais novo, quem cuida e educa a criança são outras crianças. Meliá fala dessa fase como sendo a segunda etapa da comunidade de Jogo, dos três aos cinco anos, quando as crianças fazem sociedade, formando pequenos grupos de jogos (MELIÁ, 1979). Fato esse constatado também com as crianças com deficiência de Paranhos, particularmente com Juju. A avó tinha saído, a mãe cuidava de seu filho recém-nascido e Juju, ainda que no carrinho de bebê, estava aos cuidados de outras crianças.

Fabi era uma menina Guarani da Aldeia Potrero-guaçu, que também se encontrava no Centrinho em 2008, na época com seis anos e meio. Na instituição, o pai a visitava sempre. O relacionamento do pai com a criança, aparentemente, era distante, só a olhava. Ele não a pegava no colo ou manifestava qualquer carinho e também não ajudava na sua alimentação. De acordo com o que foi levantado à época, havia uma real perspectiva dessa criança voltar para a sua família, na aldeia de origem. No entanto, foi relatado com ênfase, que essa criança era esperada de volta por causa da *pensão* (benefício do governo de que a criança era beneficiária). De acordo com a enfermeira, “eles falam que é porque ela tem uma pensão, por isso que vem” (Entrevista G, de 16/03/08). Essa criança, dentre as quatro com paralisia cerebral que faziam uso do Centrinho, era a mais ativa: mexia-se e comia sem ajuda de sonda, ou seja, a alimentação era colocada na boca e ela engolia.

Encontrou-se outra criança, na aldeia Sete Cerros, durante a pesquisa de campo. A família da criança e sua mãe, segundo a enfermeira da FUNASA, têm deficiência intelectual, não cuidam bem dessa criança, mas também não permitem que esta seja novamente encaminhada ao Centrinho. Assim, Dinho foi encaminhado ao hospital, com apenas três

meses de idade; tinha o lábio leporino e a mãe dizia para todos que não o queria mais. Outras pessoas da família também o ignoravam e nunca foram vê-lo, no período em que permaneceu no Centrinho. Houve um momento em que ele precisou fazer a cirurgia de reparação e precisava de acompanhante. A família foi procurada, mas ninguém atendeu a solicitação de acompanhá-lo nesse momento. Mesmo sem algum membro da família, a criança fez a primeira cirurgia (Entrevista G, de 16/03/08). Em março de 2008, Dinho saiu do Centrinho, mas não foi para casa. Os pais realmente não o quiseram de volta. Encontra-se na Casa de Saúde Indígena – CASAI, em Dourados, até o momento de finalização desta pesquisa.

No âmbito da saúde, a equipe do Polo de Paranhos é composta por médicos, nutricionista, enfermeiros e agentes de saúde. Não fazem parte da equipe de saúde profissionais da área de reabilitação: fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, profissionais necessários para a orientação do processo de reabilitação tendo em vista o desenvolvimento humano.

Parte das crianças com deficiência recebe benefícios do governo, como cesta básica específica e aposentadoria. Uma das crianças (com hidrocefalia e condições precárias de saúde), ao sair do Centrinho e retornar à aldeia, veio a óbito. Outra criança, com paralisia cerebral, encontra-se novamente com sérios problemas de nutrição. A falta de apoio e suporte às famílias nas aldeias tem sido responsável pela não sobrevivência dessas crianças.

Uma ação afirmativa realizada pelo governo federal para com as pessoas indígenas com deficiência são os benefícios sociais de Prestação Continuada. O Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), para efeito dos benefícios da Previdência Social, considera que: “os índios são comparados ao segurado especial que é o trabalhador rural” (BRASIL, 2010). Nesta pesquisa, identificaram-se indígenas com necessidades especiais que são beneficiados pelo INSS. O Decreto 3048/99 desse Ministério, no artigo 3º, traz, sobre a questão das pessoas beneficiadas pela lei, que “a assistência social é a política social que provê o atendimento das

necessidades básicas, traduzidas em proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência, à velhice e à pessoa portadora de deficiência, independentemente de contribuição à seguridade social” (BRASIL, 2010).

No Município de Paranhos, em quatro aldeias visitadas, encontraram-se 18 pessoas com deficiência. Dados registrados pela Secretaria de Educação do Município (2009) informam que há seis crianças com deficiência nas escolas indígenas. Em visita a essas escolas, encontrou-se inicialmente um rapaz de 18 anos, com baixa visão, fazendo o 5º ano na escola indígena Pancho Romero na aldeia Arroio Corá; encontrava-se com discrepância significativa entre idade/série.

Na aldeia Paraguaçu, foi confirmada, em visita à escola, a presença de uma adolescente de 13 anos com o lado esquerdo do corpo paralisado. Essa menina faz o 5º ano e, segundo as informações do professor, lê e escreve bem. Esse mesmo professor nos falou de outra adolescente, de 14 anos, com problema físico e visual, que entrou na escola, mas logo saiu.

Agentes de saúde e outros profissionais dessa área falaram de outras pessoas com deficiência na aldeia Paraguaçu. Dois jovens com síndrome de Down, um adulto com paralisia e atrofia no braço e uma menina de 10 anos deficiente intelectual, dentre outras. Todos eles estão fora da escola. Infelizmente, por causa do excesso de chuva no período de estada nessa aldeia, não foi possível confirmar todas essas informações indo até a residência de cada um deles. Mas, de uma forma geral, todos os entrevistados falavam das mesmas pessoas e dos mesmos problemas. O número de pessoas com deficiência deverá ser maior em Paranhos, uma vez que as pessoas com deficiência intelectual, de modo geral, não estão computadas nesse número por não haver um diagnóstico ou identificação.

Após as visitas às aldeias do Município de Paranhos, entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação e do Polo da FUNASA, agentes de saúde, visita às escolas, às famílias e entrevista com professores, elaborou-se o quadro abaixo com o levantamento sobre pessoas indígenas com deficiência nessas aldeias.

Quadro 1 – Indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência nas aldeias de Paranhos.

Nº	Aldeia	Criança	Etnia	Deficiência	Idade	Situação escolar e outras informações
01	Arroio Corá	Mi	?	Baixa visão	18 anos	Está no 5º ano da Escola Pancho Romero.
02		Bino	?	Baixa visão	3 anos	Ainda não está na escola.
03		Jô	?	Cego	Adulto	Fora da escola.
04	Paraguaçu	Nil	Kaiowá	DF Paralisia cerebral	2 anos	Ainda não está na escola.
05		Gegê	Kaiowá	DF Paralisia cerebral	4 anos	Ainda não está na escola
06		Léia	Kaiowá	Deficiência(s) não diagnosticadas	14 anos	Esteve na escola por anos seguidos, mas atualmente está fora.
07		Mara	Kaiowá	Deficiência auditiva	10 anos	Faz o 3º ano na Escola Municipal Pirajuí.
08	Pirajuí	Adri 1	Guarani	DF Paralisia cerebral	criança	Fora da escola.
09		Adri 2	Guarani	DF Paralisia cerebral	criança	Fora da escola.
10		Adri 3	Guarani	DF Paralisia cerebral	criança	Fora da escola.
11		Ninha	Guarani	DF Paralisia Cerebral	criança	Fora da escola.
12	Potrero-guaçu	Juju	Guarani	DF Hidrocefalia	3 anos	Ainda não está na escola.
13		Gigi	Guarani	DF Hidrocefalia	—	Esteve no Centrinho muito tempo. Faleceu assim que chegou à aldeia.
14		Bi	Guarani	DF Paralisia cerebral	8 anos	Fora da escola.
15		Tri	Guarani	DF Paralisia cerebral	13 anos	Está no 5º ano da escola Municipal Potrero-guaçu.
16		Dori	Guarani	Deficiência física e visual	16 anos	Esteve na escola, mas saiu.

AS CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ COM DEFICIÊNCIA

17		Rá	Guarani	Síndrome de Down ¹	25 anos	Fora da escola.
18		Van	Guarani	Síndrome de Down	18 anos	Fora da escola.
19		Lino	Guarani	DF (Paralisia Cerebral)	16 anos	Fora da escola.
20	Sete Cerros	Dinho	Guarani	Lábio-leporino	4 anos?	Está na CASAI, em Dourados e fora da Escola. Vai à APAE.
DF – Deficiência Física; ? – Etnia não identificada						

Os resultados apontam vinte pessoas com deficiência, das quais três são da aldeia Arroio Corá, quatro de Paraguaçu, quatro de Pirajuí, oito de Potrero-guaçu e um de Sete Cerros. Observa-se alta incidência de Deficiência Física (DF) com paralisia cerebral, num total de 11 pessoas, duas com deficiência intelectual Síndrome de Down e três com deficiência visual. Embora a terminologia utilizada atualmente seja Disfunção Neuromotora, conserva-se a terminologia Paralisia Cerebral em virtude de ser a mais conhecida entre os professores e agentes de saúde.

Provavelmente há um número considerável de crianças com deficiência intelectual, invisíveis e não diagnosticadas, fato que pode concorrer pelos altos índices de evasão escolar. Os dados indicam que, das dezoito crianças, de acordo com as informações da Secretaria de Educação do município, seis alunos com deficiência estão inseridos no processo escolar. Entretanto, foram encontrados somente dois alunos nas visitas às escolas.

Segundo os dados do site da prefeitura, aproximadamente 1,6% da população do município apresenta alguma deficiência (não são informados os tipos de deficiência). Esses deficientes são assistidos pela Secretaria Municipal de Assistência, através do benefício de prestação continuada garantido na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e atendimento hospitalar.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de 2010, o município não conta com gestor de Educação Especial e não oferta o Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista o atendimen-

to às necessidades específicas dessas crianças e apoio e suporte às suas famílias. Ou seja, não são implementadas políticas públicas e ações para atender às especificidades dessas crianças nas escolas.

Embora os Serviços de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado com igualdade de oportunidades para todas as crianças com deficiência estejam garantidos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e na LDB/1996 Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), essas diretrizes são firmadas para a população indígena, na legislação de Educação Especial com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, PNEE/PEI, 2008) e nas recomendações do CONAI (2010) na área da educação indígena.

A filósofa e socióloga Hanna Arendt (2009a), ao refletir sobre a função da política para atendimento às necessidades básicas dos homens, enfatiza “a importância da AÇÃO como a única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDR, 2009a, p. 15). Esta corresponde à condição humana da pluralidade, ou seja, ao fato de que homens (e não o homem) vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; entretanto, esta pluralidade (ação) é especificamente a condição de toda vida política.

Por assim dizer, isso auxilia a pensar sobre o papel da política para a vida digna do homem. Para Arendt, modernamente, o sentido da política é assegurar a vida, o pão e um mínimo de felicidade. O provimento da vida se realiza por meio de um Estado com monopólio e poder para impedir a “guerra de todos contra todos” (ARENDR, 2009b, p. 46).

Pensar a situação das crianças indígenas com deficiência nas aldeias de Paranhos nos leva a pensar as políticas públicas de saúde e educação a partir da pluralidade (indivíduo compreendido de maneira plural, a relação de pressão entre um e os outros, o indivíduo e o mundo), essa relação é fundamentada na igualdade no espaço público/político. Assim, pluralidade e igualdade são acopladas (ARENDR, 2009b,

p. 15) de maneira mais íntima: nenhuma pluralidade pode ser entendida corretamente sem igualdade, nenhuma igualdade pode ser entendida sem pluralidade.

Asusências e emergências: algumas reflexões

Este trabalho teve como proposta investigar a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, buscando mapear as políticas sociais, de saúde e de educação, implementadas nas aldeias de Paranhos. Esta foi uma tarefa complexa que exigiu muita determinação e a necessária vigilância para olhar de dentro e por fora, e tentar manter o devido distanciamento para uma análise crítica, sem julgamentos deterministas.

Assim, constatou-se, com o trabalho, uma sobreposição de direitos negados, pois os sujeitos que constituem o objeto da pesquisa, “crianças indígenas com deficiência”, possuem direitos específicos enquanto crianças, enquanto indígenas e enquanto pessoas com deficiência. Essa sobreposição gera conflitos na interpretação e na aplicação prática desses direitos, pois aplicar integralmente os direitos específicos de cada uma dessas categorias pode gerar conflitos inevitáveis. Nesse sentido, demonstrou-se, com o trabalho, que existe um distanciamento das políticas públicas e da cultura indígena em relação à situação de vulnerabilidade em que vivem as crianças com deficiência entre os povos Guarani e Kaiowá.

A situação e as condições de vida dos povos Guarani e Kaiowá do sul do Mato Grosso do Sul mudaram radicalmente a partir da perda do território e do confinamento em aldeias. As principais consequências desse processo, dentre outras, foram o esfacelamento das famílias extensas e a desestruturação das famílias nucleares. Em decorrência desses fatores e dos conflitos familiares, observa-se a perda de referência das novas gerações para com a família extensa, a qual era a base da organização desses povos. Com isso, nas famílias nucleares, ocorre a intensificação de separações, com novos casamentos e aumento do uso exacerbado

de bebidas alcoólicas e drogas. Por conseguinte, algumas dessas crianças, frutos de casamentos anteriores, que antes eram absorvidas naturalmente pela família extensa, passam a ficar à margem do processo de pertencimento familiar; em alguns casos, sofrem rejeição e abandono.

Atualmente, são intensas as transformações nas relações familiares: a educação da criança indígena se dava no contexto da família extensa, por meio do sistema de aconselhamento e educação no *teko porã*. Hoje, esse sistema está se diluindo, diante das novas demandas surgidas. A criança indígena com deficiência está inserida nesse contexto e torna-se, portanto, vítima de dupla discriminação: ser alijada do convívio familiar e não ter as suas necessidades específicas decorrentes da condição de deficiência atendidas.

Os profissionais da saúde relatam a alta incidência de deficiências, entretanto conseguem vislumbrar algumas possibilidades favoráveis a essas crianças, no âmbito da saúde, com cirurgias para correção de alterações de má formação físicas, cirurgias oculares, neurológicas, tratamentos de reabilitação, uso de prótese e aparelhos, dentre outros. No entanto, esses encaminhamentos raramente ocorrem.

Os fatores mais prováveis da Paralisia Cerebral entre a população indígena estudada, conforme relatos dos agentes de saúde e da FUNASA são: desnutrição materna, desnutrição da criança, trauma de parto, anóxia perinatal (falta de oxigênio ao nascer), prematuridade, infecções (rubéola, toxoplasmose, pressão alta, diabetes da mãe), meningites, sarampo e traumatismos cranioencefálicos. Observa-se, entre essa população, a produção de deficiência por falta de ações preventivas de saúde e orientação às comunidades quantos às possíveis causas e formas de prevenção e intervenção.

Nesse estudo, evidenciou-se, não obstante, que a FUNASA e outros órgãos de saúde indígena têm sido ineficientes quanto ao diagnóstico, tratamento e atendimentos nas especialidades médicas em muitos casos. A qualidade de vida dessas crianças depende da modificação do meio, da eliminação das barreiras atitudinais e do acesso a ações eficazes de saúde e educação.

O olhar dos profissionais da educação revela que existe hoje, de certa forma, um maior conhecimento sobre as diferentes deficiências, ainda que haja falta de informação quanto ao modo de agir, lidar e educar essas crianças. Os professores ressaltaram que estão acontecendo mudanças com relação à inclusão da criança com deficiência nas escolas, com a presença de mais alunos nos últimos anos. Há nesse grupo uma maior percepção das possibilidades dessas crianças, ainda que não tenham real percepção de como atender as necessidades das mesmas na escola.

Os resultados das análises sobre a incidência de deficiência e sobre o acesso às políticas públicas sociais realizadas nas aldeias do município de Paranhos revelam que a maior incidência é de deficiência física, principalmente os casos de paralisia cerebral. Fato que pode denotar a ausência de assistência médica às gestantes e dos recursos tradicionais de acompanhamento e orientações das parteiras tradicionais, conhecimentos que estão se perdendo entre o povo estudado.

Nas aldeias indígenas do município de Paranhos, das vinte crianças indígenas com deficiência, somente seis crianças estão inseridas no processo escolar. A grande maioria, particularmente aqueles com dificuldades acentuadas, está fora desse processo. Este município não conta com nenhum trabalho na área da Educação Especial. Ou seja, não são implementadas as políticas públicas ou ações para atender às especificidades dessas crianças nas escolas e também não é ofertado o Atendimento Educacional Especializado.

A Educação Especial, como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, inclusive pela Educação Escolar Indígena, com a proposição da garantia, na interface da educação especial na educação indígena, de que os recursos, serviços e atendimento educacional especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos, ainda não se concretiza de forma efetiva em Paranhos e nem nos outros municípios estudados.

Cabe pontuar que a articulação das políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Gestão de Educação Especial, tanto no que se refere

aos encaminhamentos para serviços de reabilitação quanto à garantia de prover o Atendimento Educacional Especializado, quanto à formação continuada de professores especializados e do ensino regular. Esses direitos sociais fundamentais de educação e saúde são direitos garantidos por várias leis e documentos nacionais e internacionais expostos neste trabalho, válidos também para com a criança indígena com deficiência.

Considerações Finais

Os dados da pesquisa indicam que a efetivação dos direitos fundamentais sociais: educação, saúde, moradia, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados garantidos pela Constituição de 1988 têm sido negligenciados às crianças indígenas com e sem deficiência. Observou-se que, tanto os direitos adquiridos pelas crianças indígenas de uma forma geral, como aqueles garantidos para com as com deficiência, estão longe de serem concretizados de forma integral, uma vez que elas não têm acesso à educação. Constatou-se a ausência de diretrizes políticas específicas para com essas populações, seja no âmbito da saúde, com a FUNASA, seja no âmbito das Secretarias de Educação. Existe uma lacuna na elaboração e na implementação das políticas sociais para com essa população. Por conseguinte, o que se observa é a falta de oportunidade para a participação dos professores indígenas e da liderança do movimento indígena no debate e na elaboração e implementação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana, faz-se necessário, como nos ensina Boaventura Souza Santos, uma *hermenêutica diatópica*, ou seja, um trabalho de colaboração intercultural que não pode ser levado a cabo a partir de uma única cultura ou por só uma pessoa. Para esse autor, “um diálogo intercultural deve partir da dupla constatação de que as culturas foram sempre interculturais, e de que as trocas e interpenetrações entre elas foram sempre muito desiguais e quase sempre hostis.

Nos documentos oficiais da educação especial e nas diretrizes da educação escolar indígena existe uma ênfase na temática da Pluralidade Cultural, que diz respeito às características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem em territórios brasileiros. Observa-se que o objetivo essencial desses documentos e diretrizes é a formação de todas as possibilidades humanas e a autonomia do cidadão. Embora garantida na legislação, há uma larga distância para sua efetiva concretização, seja por parte dos poderes políticos, das esferas administrativas, dos diferentes setores dos serviços públicos ou pela participação e reivindicação das próprias comunidades indígenas envolvidas.

Dessa forma, são grandes os desafios que se impõem às políticas públicas sociais na perspectiva da inclusão. Nesse contexto, surgem questões: como articular o saber científico tradicional com o saber da ciência contemporânea? Como aumentar a participação da comunidade indígena na elaboração e implementação de políticas públicas de saúde e educação? Quais as estratégias para a efetivação do acesso ao direito à educação e saúde das crianças com deficiência? Como a escola indígena deve se organizar para atender às necessidades específicas e educacionais especiais desses escolares? Como criar redes de apoio e suporte às famílias e às escolas?

Essas e outras questões podem suscitar o debate entre a comunidade indígena e os gestores das políticas municipais, e passam essencialmente pelo diálogo intercultural, por espaços de reflexões e decisões coletivas a fim de que possam ser criadas estratégias que assegurem a efetivação do acesso às políticas de saúde e educação.

As políticas híbridas, nos alerta Bhabha (2003), são um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que acompanham o ato de tradução cultural. As crianças indígenas com deficiência estão à espera de tais emergências!

Referências

ABREU, Susane Rocha de. Crianças e adolescentes em situações de risco no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 5-6, mar. 2002.

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposos. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **O que é Política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009b.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BENITES, Tônico. **Mbo'e kuationhemonhe'ẽ ha japo kuationhe'ẽ** (Fazendo o papel falar e produzindo a sua fala). Dourados, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Normal Superior)–Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2003.

_____. **A escola na ótica do Ava Kaiowá:** impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Nova Ed, 2004.

BRAND, Antônio. Os Kaiowa/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a “entrada de nossos contrários”. In: CIMI, Comissão Pró-Índio, MPF (Orgs.). **Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiwá no Estado de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. **O Confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá.** Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em história)–Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, 1993.

_____. **O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowa/Guarani:** Os difíceis Caminhos da Palavra. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em História)–Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

_____. **Portaria nº 948,** de 09 de outubro de 2007. PNEE/PEI. Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CSDPD.** Ratificada pelo Congresso Nacional em 09/07/2008, Decreto Legislativo n.186/2008. Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei nº 9.836/1999,** de 31 de agosto de 1999. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o subsistema de atenção à saúde Indígena, que cria regras de atendimento diferenciado e adaptado às peculiaridades sociais e geográficas de cada região. Disponível em: <www.socioambiental.org/inst/leg/pib.shtm>. Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. **Decreto nº 3048,** de 06 de maio de 1999. DOU de 7/05/1999. Republicado em 12/05/1999. Atualizado em outubro/2010. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/1999/3048.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CAVALCANTE, Tiago L. V. **Apropriações e (re)significações do mito de São Tomé na América:** a inclusão do índio na cosmologia cristã. Dissertação (Mestrado em História)–UFGD, Dourados, 2008.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: _____. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

MARTINS, *José de Souza*. Não há terra para plantar neste verão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

MELIÁ, Bartomeu; GRÜMBERG, Fridel; GRÜMBERG, Georg. **Los Paí – Tavyterã: Etnografia Guarani Del Paraguai Contemporâneo**. Asunción, PY: Centro de Estudios de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 1976.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **CID – 10: Classificação Estatística Internacional de doença e problemas relacionados à saúde**. 9 ed. ver. São Paulo: EDUSP, 2003.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens do Sistema Social e seu Entorno**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Universidade de São Paulo, 2004.

_____. No mundo dos Parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global Editora, 2002. p. 168-187.

_____. **Parentesco e organização social Kaiowá.** Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** São Paulo: Pioneira/Edusp, 1962.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. **“Tive fome e não me destes de comer”:** socialização e processos educativos de crianças do Centro de Recuperação Nutricional Infantil. Monografia (Especialização em Formação de Profissionais da Educação)–Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2008.

Capítulo V

O SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ: O LUGAR DA FALA E DA PALAVRA NA CONSTITUIÇÃO DO SER

Luciana Lopes Coelho¹

Marilda Moraes Garcia Bruno²

Introdução

Os Guarani atuais são descendentes, na tradição arqueológica, do grupo denominado tupi-guarani. De acordo com a pesquisadora Graciela Chamorro (2008, p. 33), a língua falada por esses povos pertence ao tronco linguístico tupi-guarani, que se formou há cinco mil anos. Essa diferenciação da língua guarani em relação ao seu tronco linguístico aconteceu há cerca de dois mil e quinhentos anos.

Esses grupos preservaram e reproduziram sua cultura material nos espaços geográficos que historicamente ocuparam por um período de mais de três mil anos, e isto fez com que arqueólogos e antropólogos afirmassem que eles, apesar de não estarem organizados em uma unidade do tipo nação, dominavam uma mesma tecnologia. As semelhanças

1 Mestre em Educação pela UFGD. Docente da UFMS/Campus Pantanal. Lu_psic@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Unesp-Marília, SP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). marildabruno@ufgd.edu.br

também são marcantes na maneira como os vários grupos ocupavam e organizavam o espaço. Porém, isto não impediu que esses povos sofressem as influências de outras culturas que dividiam o mesmo território geográfico, como esclarece Chamorro:

[...] a presença concomitante de outros grupos com outros padrões culturais e linguísticos nesta vasta região fez com que tanto a difusão das línguas quanto a da cultura material, desde a Amazônia até o rio da Prata e desde a costa atlântica até os Andes, ocorresse de modo igualmente descontínuo. (CHAMORRO, 2008, p. 40).

Assim, as semelhanças culturais e linguísticas desses povos não nos autorizam a englobar nesta investigação todos os grupos de descendência guarani em uma denominação generalizante e genérica “Guarani”, uma vez que cada grupo que “compõe” este povo apresenta especificidades e diferenças culturais em relação aos outros (CHAMORRO, 2008, p. 43).

No Brasil, os três grupos chamados genericamente de Guarani (os Avakatueté, Chiripá ou Ñandeva) formam o grupo indígena mais numeroso, com 35.000 integrantes, sendo seguidos pelos Tikuna, com 32.613 e pelos Kaingang, com 25.000. Hoje, a maior parte dos grupos Guarani está confinada em pequenas reservas ou aldeias, sob a proteção do estado, e muitas vezes dividem esta terra com indígenas de outra etnia, tais como os Kaingang, os Terena e os Xokleng.

O estado de Mato Grosso do Sul destaca-se em relação ao número de indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, que são cerca de 44.000 habitantes³ em seu território, estando a maior concentração nas aldeias dos municípios de Iguatemi (aldeia Porto Lindo, com 3.459 pessoas), Paranhos (aldeia Pirajuí, com 2.052 pessoas e aldeia Potrero Guassu, com 630

3 Fonte: BRASIL, Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde – FUNASA: Relatório demográfico de quantitativo de pessoas, dados referentes a 1º de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

peçoas), Dourados (aldeia Jaguapiru, com 1.829 peçoas e aldeia Bororó, com 618 peçoas) e Amambai (aldeia Amambaí, com 414 peçoas).

Grupos indígenas de várias etnias convivem no território do Mato Grosso do Sul, constituídos pelos Atikum, Bororó, Cinta Larga, Guarani, Guarani-Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kinikinawa, Ofaié, Terena, Xavante e, além destes, ainda existe a proximidade muito grande com as comunidades não indígenas. A convivência entre esses povos nem sempre é pacífica. Existem muitos conflitos relacionados às questões territoriais, religiosas e culturais, porém hoje percebemos que tal convivência permitiu a ressignificação da cultura e das práticas sociais dos grupos em contato.

Devido à expansão urbana e conseqüente avanço das cidades sobre o campo, as culturas indígenas estão cada vez mais expostas à influência da cultura ocidental urbana. Os principais agentes de contato são as escolas e as igrejas. Tais formas de contato muitas vezes transmitem o discurso colonialista de que são portadoras de “civilização” e fé cristã, reproduzindo programas não diferenciados de ensino na língua portuguesa (escola) e disputando a adesão dos indígenas (igreja), conforme lembra Chamorro (2008, p. 50). Essas instituições, muitas vezes, não reconhecem que a diferença cultural indígena pressupõe formas diferenciadas de crer, de produzir e transmitir o saber tradicional do seu povo: ou seja, o diálogo intercultural, que poderia se tornar proveitoso para todas as culturas envolvidas, tem se configurado como uma forma de impor elementos da cultura ocidental urbana para os povos indígenas. No entanto, as sociedades indígenas “vêm mostrando que sua resistência não está centrada na possibilidade de elas absorverem ou não elementos da cultura dominante, mas sim na forma como esses elementos podem ser rearticulados positivamente por elas” (CHAMORRO, 2008, p. 54).

Sendo assim, se há interesse em promover um diálogo intercultural no âmbito da educação escolar com esse grupo, urge a necessidade de compreendermos os saberes próprios dessas comunidades, suas crenças, concepções e discursos sobre o sujeito e, especificamente, sobre a pessoa surda ou que “não ouve”. O “modo de ser” guarani se fundamenta

em diferenças significantes no modo de se perceber a realidade social, a subjetividade e as experiências com o “sagrado”.

A identidade e diferença na cultura Guarani- Kaiowá

Em virtude das diferenças culturais que apresentam os sujeitos indígenas, podemos discutir aqui alguns conceitos que permitirão entender a constituição psicossocial desses indivíduos e o conjunto de significações e práticas de que se utilizam os Guarani. As comunidades originárias dos povos Guarani e Kaiowá historicamente se constituíram nos “interstícios” (BHABHA, 2001, p. 27), nas relações interculturais ocorridas entre as culturas de seus pares linguísticos e as dos povos não indígenas. Desde os tempos da colonização, o “modo de ser” guarani ou “identidade guarani” tem incorporado práticas sociais e religiosas dos não índios, e isso, para a antropóloga Graciela Chamorro (2008, p. 54), significa que existiu e ainda existe uma troca intercultural positiva entre indígenas e não indígenas. Acreditamos que esta flexibilização do “modo de ser” guarani para a incorporação de conhecimentos e práticas não indígenas foi resultado de um processo de negociação intercultural, sempre visando atingir a fins políticos, como o respeito à sua diferença linguística e cultural.

Segundo Graciela Chamorro, os grupos chamados Guarani têm como base da sua organização social a família extensa, e esta é liderada, na maioria das vezes, por um “pai de família” que reúne funções civis e religiosas. Esse líder conquista e mantém sua posição através do exercício da “generosidade, da arte de falar e de ser uma espécie de ‘consciência crítica’ do grupo” (CHAMORRO, 2008, p. 51). Tal organização permite compreendermos que as relações interpessoais são baseadas em respeito à hierarquia e autoridade dos mais velhos e experientes da família.

As línguas que se originaram do tronco tupi-guarani utilizam três formas para se referir à primeira pessoa do plural, ou seja, ao “nós”: *oréva*, *ñandéva* e *cha ou chande*. Esta última, “*cha*”, já não é mais utilizada pelos indígenas. Já o termo *oréva* é a mais primitiva e restrita forma de se referir

a “nós”. Ela foi utilizada no tempo dos primeiros contatos e ainda está presente em regiões menos “afetadas” pela colonização. Essa palavra é utilizada para se referir à família, ao “nós” que identifica a pertença ao grupo familiar e exclui os que não pertencem a ele, os que não vivem no mesmo lugar e os estrangeiros. Nesta perspectiva, o foco da educação no contexto familiar é a perpetuação da ordem social estabelecida, ou seja, a conformação do sujeito ao grupo, sem que isso o anule como sujeito que possui “capacidade de se realizar como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo” (p. 51). Os indígenas que não passaram pelas iniciações tradicionais do grupo e os que não seguem esta tradição familiar são “excluídos” e deixam de pertencer ao *oréva*.

Já a designação *ñandeva* é utilizada como forma mais abrangente de se referir ao “nós”, pois aceita a inclusão de outras famílias (ou outros *oréva*) ou pessoas de outras procedências étnicas. A motivação por trás da aceitação e “inclusão” desses “outros” no grupo seria determinada pela necessidade de união diante de problemas comuns a serem resolvidos, ou por necessidade de aumentar o grupo para resistir a ataques, ou também em ocasiões festivas. Esse termo, para Chamorro (2008, p. 50), demonstra o caráter muitas vezes tolerante dos grupos indígenas, que aceitavam como pertencentes à sua família extensa alguns colonizadores, missionários, funcionários públicos, pesquisadores e outros.

As duas palavras demonstram a consciência dos indígenas em relação ao grupo: ora o defendem e se fecham à “inclusão” de “outros”, por meio da não aceitação do diferente ou da resistência às mudanças; ora toleram, aceitam e até assimilam as práticas dos que não pertencem ao grupo, não sem questionamentos (e aqui podemos citar a adesão dos indígenas ao sistema escolar, aos hospitais e aos batismos religiosos). As atitudes de resistência ou aceitação evidenciam que esse grupo reconhece a existência de outra sociedade que se diferencia da sua, entendendo fazer parte dela ou se constituir à sua margem.

Nesses embates culturais e políticos, o processo de negociação requer a afirmação e a distinção da identidade e cultura indígena em relação às identidades que se localizam no exterior do grupo. Os sujei-

tos resistem às tentativas de equiparação da identidade indígena com as identidades dos não índios e defendem que os pertencentes à tradição indígena devem perpetuar sua cultura e se diferenciar dos demais. Acreditam, assim, que “deixar de ser indígena” é se tornar uma pessoa comum, que “ignora” suas origens e se torna como os “habitantes das cidades” (CHAMORRO, 2008, p. 52). Segundo o antropólogo Bartolomeu Meliá, esse “povo” se considera morto quando se entrega à civilização (informação verbal⁴).

O lugar da palavra na constituição do sujeito Guarani-Kaiowá

Em seu sistema de crenças, os povos Guarani possuem elementos que as distinguem das crenças da maioria da população do país. A religião desse grupo está fundamentada na “palavra”, termo que em guarani (*ñe'e*, *ayvu* e *ã*) pode significar também voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade e origem.

Esta palavra está presente no sujeito desde o nascimento. A gravidez, para os indígenas, é entendida como resultado de um sonho e, ao nascer, o corpo da criança é possuído pela “palavra” (*oñemboapyka*) que dá a vida a essa criança e a torna humana. Esta mesma palavra é “invocada” ao se nomear uma criança, e isso determinará a sua personalidade e a identificação com o grupo familiar. A palavra também teria o poder de “restaurar a vida” de uma pessoa doente (restaurar-lhe a palavra). Os males e doenças são resultados da não verbalização dos sentimentos que nos perturbam (MELIÁ, 2011). O fato de “possuir a palavra” faz com que o sujeito “vivo” se diferencie dos que estão doentes, mortos ou que não possuem um “nome divinizador” (CHAMORRO, 2008, p. 56).

Para os Guarani, a criança nasce com um sentimento mau (a “cólera”). Ela irrita-se facilmente contra o seio da mãe e precisa ser exor-

4 Informação fornecida por Bartolomeu Meliá durante palestra ministrada na Universidade Federal da Grande Dourados, em abril de 2011, cujo tema foi: *Teko Porã: modo de vida guarani*.

cizada pelo xamã do grupo, que lhe concederá uma palavra: o “nome divinizador”. O sentimento de raiva na criança será progressivamente extinto se ela seguir os conselhos tanto dessa palavra quanto dos demais indígenas do seu grupo. Ela deve continuar tentando vencer esse sentimento ao longo de toda a sua vida, “escutando sua verdadeira palavra e ouvindo os conselhos que pessoas experimentadas na palavra divina lhe derem” (CADOGAN, 1995, p.19, apud CHAMORRO, 2008, p. 57). Caso a pessoa se afaste de sua palavra, sofrerá consequências como a tristeza, doenças, inimizades, solidão, etc. A morte, neste contexto, acontece quando a palavra não tem mais lugar no corpo. Nesses casos, os indígenas preferem esquecer ou fingir que a pessoa nunca existiu, exterminando seus pertences, sua casa e as memórias, como se evocar sua ausência fosse um gesto perigoso para os que continuam vivos.

Essa diferença pode ser compreendida se entendermos que, para tais povos, não há diferenciação e separação entre corpo e alma. A alma, para o indígena, é o ser integral, o “eu”, que em guarani também pode ser traduzido por “palavra-alma”. De acordo com o mito dos Mbyá, a palavra original foi criada antes mesmo da criação da “primeira terra”, como vemos no trecho transcrito por León Cadogan:

[...] criou nosso Pai o fundamento da linguagem humana e a tornou parte de sua própria divindade, antes de existir a terra [...] tendo refletido profundamente da sabedoria contida na sua própria divindade, e, em virtude da sua sabedoria criadora, criou aqueles que seriam companheiros e companheiras de sua divindade. (CADOGAN, 1959 apud CHAMORRO, 2008, p. 58).

Nesse mito, percebemos que os Guarani acreditam ser designados pelos deuses a possuir também a divindade, por sua natureza humano-divina, sendo que a linguagem é entendida como uma capacidade dada pelos deuses para se comunicarem de forma privilegiada com os mesmos. Assim, os Guarani sentem-se no dever de pedir aos deuses a restituição do saber e da sua verdadeira natureza de seres destinados ao “bem

viver” e a possuir a palavra divina, e esta palavra os levaria a conquistar a imortalidade.

O termo “bem viver” (*teko porã*), para Meliá, representa o modo de ser dos Guarani, seu sistema de vida e costumes, que são determinados pela capacidade que o sujeito possui para dialogar com o outro, se expressar. A inspiração para a palavra vem do alto, mas é no diálogo entre dois indivíduos que ela se “constrói” dia a dia. Segundo o antropólogo, “o bem viver guarani começa pela fala, se você não consegue falar com o outro você não consegue viver bem” (informação verbal⁵). As relações entre o grupo são baseadas fortemente no diálogo e na comunicação oral.

A função da linguagem nesta cultura não desempenha apenas o papel de permitir a comunicação, a organização de significados e signos em um discurso lógico, mas tem relação com a atividade criadora. Nesta visão de mundo, o material e o espiritual não se opõem, assim como o concreto e o abstrato não são antagônicos. Como explica Chamorro (2008, p. 60), “as experiências transcendentais também emergem da realidade e integram o natural ao sobrenatural, a verdade ao significado, o temporal ao eterno”.

Assim, a linguagem para esses povos transcende o mundo material, ela se configura não apenas como instrumento das comunicações interpessoais, mas também como o próprio fundamento do “ser”. Nesse contexto, a reciprocidade ou o “intercâmbio de palavras” é fundamental para que haja troca de saberes e experiências, formadoras da “identidade Guarani”. O ato de recuperar a palavra chega a ser um objetivo para esses sujeitos, que por muitos anos tiveram sua palavra “suspensa” (MELIÁ, 2011), ao serem obrigados a mudar de território constantemente, bem como a aceitar imposições exteriores. Eles desejam fazer a sua própria história, transmitir sua cultura às crianças, participar ativamente das decisões relativas ao grupo e lutas políticas, viver o *teko porã*, porém isso só será possível através do domínio da “palavra”.

5 Informação fornecida por Bartolomeu Meliá durante palestra ministrada na Universidade Federal da Grande Dourados, em abril de 2011, cujo tema foi: *Teko Porã: modo de vida guarani*.

A concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá: o olhar da comunidade

A pesquisa que fundamenta este artigo foi realizada nos municípios de Amambaí, Paranhos e Coronel Sapucaia. Identificaram-se três pessoas surdas no município de Amambaí, uma em Paranhos e quatro em Coronel Sapucaia. Dessas, apenas três permanecem frequentando a escola, de um total de oito sujeitos encontrados. Entre estes, apenas dois adolescentes dominam satisfatoriamente a língua guarani: uma estudante que utiliza aparelho auditivo e outro que demonstrou (na avaliação funcional) possuir perda auditiva leve. Observou-se que todas as demais crianças e adolescentes são analfabetos, copiam nomes e palavras, porém não compreendem o que escrevem. Dois jovens e uma criança nunca frequentaram a escola e não sabiam assinar o próprio nome.

Neste estudo, investigaram-se as concepções dos pais ou responsáveis por essas pessoas surdas, bem como as concepções dos profissionais da educação, profissionais da saúde e lideranças indígenas que atuam nas aldeias dos municípios citados. Algumas informações relevantes sobre os participantes da pesquisa foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Pais e/ou responsáveis por pessoas surdas, profissionais da educação saúde e outros profissionais que atuam na aldeia indígena.

Inicial do Nome/ Código	Município/ Aldeia	Sexo	Informações Relevantes
H (P1)	Paranhos Paraguassu	Masculino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, já ministrou aulas aos alunos surdos.
J (P2)	Paranhos Paraguassu	Feminino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, ministra aula à estudante surda.

O SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ

D (P3)	Amambaí Limão Verde	Masculino	Professor na escola diferenciada indígena.
N (P4)	Amambaí Amambaí	Masculino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, ministra aula à estudante surda usuária de aparelho auditivo
Z (P5)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Professor nas séries iniciais da escola diferenciada indígena, ministra aula ao estudante surdo
M (C1)	Amambaí Amambaí	Feminino	Coordenadora pedagógica na escola diferenciada indígena
A (C2)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Coordenador pedagógico na escola diferenciada indígena.
N (C3)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Coordenadora pedagógica das escolas diferenciadas indígenas do município
C (D)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Diretor da escola diferenciada indígena
A (Pi)	Amambaí	Feminino	Professora Intérprete de LIBRAS
G (V)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Vereador do município, já exerceu papel de liderança na aldeia.
R (AS1)	Amambaí Amambaí	Masculino	Agente de saúde indígena
S (AS2)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Agente de saúde indígena
A (R1)	Amambaí Amambaí	Feminino	Mãe de indígena surdo.
D (R2)	Paranhos Paraguassu	Masculino	Tio responsável por indígena surda.
K (R3)	Amambaí Amambaí	Feminino	Mãe de indígena que possui uma deficiência auditiva e é usuária de aparelho auditivo.
N (R4)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Mãe de criança indígena surda.

P (R5)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Masculino	Irmão de criança indígena surda.
Z (R6)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Mãe de criança indígena com deficiência auditiva leve.
S (R7)	Coronel Sapucaia Taquaperi	Feminino	Mãe de criança indígena com deficiência auditiva.
A (R8)	Amambaí Amambaí	Feminino	Tia de indígena surdo
N (R9)	Amambaí Amambaí	Feminino	Prima de indígena surdo

Fonte: COELHO, 2011.

Sabe-se que o tema abordado durante as entrevistas é um assunto delicado entre os membros da comunidade. Muitos estudiosos das diversas culturas indígenas relatam que, até bem pouco tempo atrás, as crianças com deficiência não sobreviviam nas aldeias, devido a fatores diversos, como concepções mítico-religiosas sobre a origem dessas pessoas e as condições precárias de alimentação e higiene das habitações dos familiares. Porém, Souza, em sua pesquisa sobre a criança indígena com deficiência, relata que

[...] em diferentes momentos de interação, observação e conversas com membros das duas etnias (Kaiowá e Guarani), constata-se opiniões diferentes: o fato de haver deficiência nas aldeias seria algo novo e no passado, raramente ocorria esse fenômeno; já os professores da licenciatura indígena da UFGD – Teko Arandu, relatam, por exemplo, que foi a partir do momento que as mães passaram a realizar os partos em hospitais, que a sobrevivência dessas crianças tem sido maior. (SOUZA, 2011, p. 46).

Isso corrobora o que disse o professor (P1) durante a entrevista. Para ele, o nascimento de pessoas com deficiência na aldeia é algo muito recente, e ele atribui esta incidência ao período de fome que assolou a população indígena do estado:

[...] essa falta de alimentação correta, não acarreta para os pais de imediato mais para a futura geração acarreta deficiências. Porque o índio não é normal ter surdo, mudo, esse problema de vistas que vocês falaram pra gente, eu fico bastante preocupado. [...] mesmo esses adultos estão apresentando sérios problemas de vistas, então deve ter alguma coisa aí; talvez a água, não sei o que é. (P1)

Em outro relato, encontramos concepção semelhante à do professor. No trecho abaixo, o Sr. Dorival, um indígena rezador na sua comunidade, explica um tratamento ministrado à pessoa que não ouvia:

Antigamente, a maioria de deficiência era mudo, só isso. Surdo não havia. Os índios idosos, antes, quando seus filhos nasciam eles cortavam uma rã grande. [...] Eles saíam noite para procurar a rã. [...] Quer dizer eles opiarõ, né? Quando tinha uma [encontravam uma] pthiute (ele fez uma espécie de barulho de flecha), matavam ela como um pau com ponte ou com flecha. Depois trazia pra casa, ele trazia e tirava a pele. Assava e tirava os ossos. Onhopĩ bem seus ossos, depois cortava, cortava do que se chama taquara (bambu) e fazia um manimbé. Cortava a outra ponta e afinava. Com o manimbé, que tinha afinado. Esburacava bem (amassava?). Eles tinham aquilo como um tipo de remédio. Quando nascia uma criança, seu filho, ele soprava no ouvido da criança. Dizia “sopro nos dois lados daqui, para que a criança não fique surda ao crescer”. Mas o mudo, o que só não fala, eles não tinham como sarar, os antigos (Relato n° 8, Sr. Dorival apud SOUZA, 2010, p. 50).

Nesses relatos, percebe-se que os indígenas se consideram pertencentes a uma cultura original, que os identifica enquanto grupo étnico diferente dos grupos urbanos. O conjunto de crenças dessas comunidades inclui a crença de que a constituição dos indivíduos seria determinada por entidades metafísicas e, por isso, as pessoas com deficiência não seriam “originadas” da mesma forma que as outras, mas seriam resultados de influências externas, segundo P1, tais como os períodos de carência sofridos pelos pais e até a água ingerida.

Para os indígenas mais velhos das comunidades, o nascimento de pessoas com deficiência tem explicações diversas, incluindo desde explicações de natureza divina até as de natureza comportamental. As de natureza divina evocam deuses oniscientes, que habitam vários “mundos”, de onde se originam as diferentes pessoas que existem na face da terra. A vida, para os indígenas mais tradicionais, é entendida como uma etapa passageira, pela qual as pessoas passam com o objetivo de cumprir uma missão: a de manterem-se fiéis às origens, à essência original, para merecerem uma segunda vida. Já as explicações comportamentais defendem que o nascimento das pessoas com deficiência é um castigo pelo mau comportamento dos pais. Sobre isso, o professor P3 relata que o seu avô e sua mãe lhe explicavam as crenças relacionadas às pessoas com deficiência:

É que o meu avô sempre falou assim pra mim: cada pessoa tem uma missão, aí quando chega aqui, ele aparece como uma pessoa bonita, uma mulher ou um homem bonito. Daí quando ele vê uma pessoa assim, [...] você não tem paciência com ele, e você faz de tudo com ele, é ruim, maltrata ele. Aí você vê uma criança assim, com esse tipo né, que não consegue falar bem, que não consegue entender, aí você tira sarro nele, isso na fase da adolescência. Depois que casa, então, uma parte dos castigos vem disso.

A outra é a mulher que faz relação sexual assim, não em casa, escondido. Daí pega o *mitã'gae* ao invés de pegar o *gyrá*. [...] é um tipo assim de triângulo, pra alcançar o *ayvu* (espírito), ele precisa alcançar o topo da formação, então essas pessoas só chegam no meio, só até ali. Uma das características é que ele é transformado, aí ele vira o *mitã'gae*, e nasce assim. [...] Então, como castigo ele vem em forma do *mitã'gae*, em forma de pessoa com necessidades especiais. Olhando como castigo, porque aí ele paga aqui o que ele fez, ou se aperfeiçoa ou se torna pior ainda. [...]

Daí a outra explicação é a provação dos pais. Essa pessoa nasce assim pra provar se o pai e a mãe merecem [...]

Outro ponto é a mulher que aborta muito. No começo, ela recebe o *ayvu porã* (espírito bom), depois, ela mandou embora o *gyrá*, aí então na segunda vez vem o *gyrá* de novo e ela manda embora outra vez, e na terceira vez de novo, manda embora. Aí por

último vem o *mitã'gae* por duas coisas, pra matar a mulher ou pra fazer ela, assim, amar essas pessoas. [...]

E outra explicação também, é a de que mesmo se é uma pessoa boa, de família assim, bem estruturada, e ouvir a tardezinha um choro de bebê, aí já pega o castigo. [...] Geralmente é a mulher que ouve a voz de bebê chorando, não muito assim, mas uma voz bem fininha. Isso que eles sempre falavam pra nós. (P3)

Em outros relatos também percebemos explicações semelhantes:

A (explicação) que mais me chamou atenção foi quando um senhor de idade (indígena) falou que a criança vem assim, porque foi feito anteriormente alguma coisa errada, e deu castigo. (V)

Bom, a mãe falou que... porque o índio tem cultura, né. Aí eles falam que é porque não obedece a velhinha, a avó, orienta assim as mães pra não tomar aquilo, aquilo e aquilo que vai dar, é, a criança vai nascer deficiente. Eles pensam assim: não faz o que a avó fala. Eles pensam assim, mas na verdade não é. Eu acho que alguma coisa está acontecendo na criança, alguma coisa mesmo assim. Eu escuto, converso com as mães, pergunto o porquê de nascer o filho dela assim, aí elas falam que é por não escutar, né... a cultura é assim, não obedeceu, comeu alguma coisa que prejudicou a criança. (AS2)

As explicações baseadas nas crenças mitológicas e culturais foram explicitadas também pelo diretor C., que se mostrou um conhecedor da história e das tradições do povo Guarani-Kaiowá. Ao ser questionado sobre a existência de pessoas que não ouvem, não falam, não andam e não enxergam na sua comunidade, ele responde:

Tem sim, na comunidade hoje tem um número grande, e cada vez mais está aumentando. Antigamente nós não tinha isso aí, né. Mas agora mudou as coisas dentro da aldeia; o conceito, a estrutura familiar, as alimentações, a forma de viver, o contexto mudou. E com ela também vem essa mudança do crescimento das pessoas individualmente, né. Aí tem pessoas com má formação intelectual. A questão de alimento também influencia. E a própria cultura também. A gente percebe que os jovens e adolescentes que estão crescendo hoje tem uma outra visão. Não conhecem muito das

histórias tradicionais, como é que era, como é que podia viver, e há uma regra de educação que deve ser cumprida dentro do costume do nosso povo guarani-kaiowá. Uma regra que a gente tem que cumprir para que não saia esses, não tenha esses filhos com essa dificuldade, com essas necessidades, né. [...] É... a gente tem a questão de alimentos, regras, na hora da gestação da mulher, que tipo de alimentação que tem que comer, o tipo de reza que tem que ser feita, de batismo que tem que ser feito na mulher, o tempo que tem que se guardar, o determinado espaço, forma de alimentação, os remédios tradicionais que toma. Isso influencia para que saia um guarani-kaiowá, sempre que se pensa assim deles. Mas atualmente isso não acontece mais assim, bem tradicional. [PESQUISADORA: Você disse que antes não tinha pessoas assim na aldeia, por que?] Não, não tinha. Porque isso no costume nosso é seguir esses conceitos, essa filosofia do povo, pra que não saia mesmo, não venha essas pessoas com necessidades. Porque eles sabem que as pessoas aqui sofrem muito, né. E sempre que vem essas pessoas surdo, mudo, com deficiência intelectual, física, é a culpa sempre do pai e da mãe por descumprir a regra da educação tradicional. Então é uma regra que todos têm que cumprir.. levar, encaminhar, enfim, o conceito de regra em cada família dos guarani-kaiowá. Pra nós, não consideramos pessoas deficientes. Pra nós não existem pessoas deficientes aqui. Existem vários tipos de pessoas, estrutura de pessoas que vem de vários deuses, de vários segmentos. Alguns vem da lua, outro vem do deus do arco-íris, outros vem dos deuses animais, então são vários deuses que formam dentro do nosso mundo os seres. Quando vem um menino assim que não consegue andar é porque ele vem do deus *Corol*, que não anda. *Corol* é o deus da cobra, que rasteja. Esse deus envia essas pessoas do mundo dele para mostrar que eles também têm poder. É assim que eles consideram. E eles são vistos diferente assim pela comunidade. E não pertencem ao grupo das pessoas que vêm de outros deuses, como os do *Pa'i Kuara*, que eles chamam de sol. A maioria das comunidades se considera que vêm do sol e da lua, que é o *Pa'i Kuara* e a *Jaci*, que são os maiores deuses, que criaram as pessoas mais inteligentes, mais sábios, que tem reza, dança. (O sol e a lua) eram irmãos gêmeos, e nasceram, e aí eles criaram um monte de... dentro da história da mitologia da criação do mundo, da água, dos planetas, foram eles que fizeram. E aí também tem outros deuses

que imitam, eles falam que imitam fazer ser-humano, como o deus de cobra, deus de arco-íris. O deus de arco-íris cria o ser humano, mas ele não consegue falar, porque não terminaram de fazer, não conseguiram fazer perfeito igual o que o sol faz. Então ele acaba não falando. Outros deuses que faz, que não é o do sol e da lua, eles acabam fazendo sempre incompleto: ele não ouve, ou não fala, ou não consegue acompanhar ou andar, aí sai essas deficiências, tem sempre essas dificuldades, porque são criados por outros deuses. (D)

Essas diferentes explicações evidenciam as influências de outras culturas na elaboração do conjunto de crenças dos indígenas. Na fala do professor P3, percebe-se que não há consenso, mas, ao contrário, existem várias e diferentes explicações acerca do fenômeno da deficiência entre os indígenas. Já a explicação do diretor D evidencia a transformação de costumes e hábitos que está acontecendo nas comunidades e também expõe que as crenças e mitos não são conhecidos pela maioria da população jovem da comunidade. Sobre esse assunto, Souza comenta em seu estudo:

Os resultados desta pesquisa indicam que as representações sobre a deficiência no contexto indígena Kaiowá e Guarani se expressam por diferentes percepções. Entre os idosos há aqueles que negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado; há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios indígenas, rezas e seguindo regras instituídas pelo grupo, ensinamentos esses hoje abandonados ou usados de forma ineficiente. [...] Causas recorrentes na maioria dos relatos foram: pecado, designação dos deuses, desvio dos métodos naturais de saúde, ingestão de remédios, álcool, doenças sexualmente transmissíveis, toxoplasmose entre outras, e, principalmente, a vida vivida de forma contrária ao bom ensino e ao *Teko Porã*. (SOUZA, 2011, p. 116).

Nesse estudo, a pesquisadora também identificou que as diferentes deficiências podem ser vistas e compreendidas de várias formas no contexto da cultura indígena. No entanto, na presente investigação das

concepções da cultura sobre a surdez, destacaram-se as explicações baseadas em mitos da cultura tradicional guarani-kaiowá e crenças religiosas.

A surdez para as comunidades guaranis tradicionais representa um fator determinante na assimilação/construção de uma identidade guarani. Sem a possibilidade de comunicação e expressão por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo não é reconhecido pela comunidade como pertencente a ela. Esse sujeito é visto pela cultura guarani-kaiowá como ser que se originou de forma diferente das demais pessoas da comunidade (as que falam e ouvem normalmente). Os participantes relatam que as pessoas que não ouvem e não falam nascem como resultado do mau comportamento/erro/desobediência dos pais, castigo imputado por entidades sagradas para os indígenas.

A pessoa surda para os pais e responsáveis

Vimos, na sessão anterior, que as diferentes concepções e modos de lidar com o fenômeno da deficiência têm passado por mudanças dentro da comunidade indígena. No entanto, para as famílias das pessoas surdas, o assunto ainda é delicado e exige do pesquisador e do professor certa cautela ao propô-lo aos pais, como explica um professor indígena:

Porque para os costumes indígenas é uma situação bastante, assim, desconfortável. Você ter um filho com deficiência é muito mais complicado... Eles têm um receio muito grande pra tocar no assunto. Porque eles se sentem muito, assim, é coisa muito íntima da família e dos pais principalmente. Então, por isso que é difícil eles gostarem de comentar, né?! (P1)

Percebe-se que, apesar de atualmente existirem diversas explicações acerca do fenômeno dentro da comunidade, os pais ainda se constrangem ao falar dos filhos com deficiência. Isso foi observado durante as conversas informais, em que se perguntou aos pais e demais familiares sobre os possíveis motivos de a pessoa nascer surda, ao que eles respondiam que desconheciam os motivos. Eles não relatam suas

crenças pessoais sobre a deficiência e falaram muito pouco sobre o assunto. Pode-se observar isto nas respostas:

Não sei, não tem ninguém que seja assim na família [...] ela nasceu assim mesmo, o médico disse que ela tem um problema no ouvido. (R3)

Depois da caxumba, ele parou de conversar, começou a ficar só no “aceno”. (R1)

Não sei, ele nasceu assim mesmo, né. Ele desde criança não fala nada. (R4)

Não sei... tem um parente que nasceu assim também com problema. (R6)

Nasceu assim mesmo. (R7)

Minha mãe falou que ele nasceu falando, mas, depois, quando ele foi crescendo, dificultou assim a fala e o ouvido. Ele falava, mas depois ele parou. [...] Ele sentiu dor de ouvido e depois não falou mais. (R9)

Possivelmente essas mães conhecem as concepções sobre as deficiências compartilhadas pela comunidade. No entanto, com os pesquisadores não indígenas, elas preferem utilizar as explicações oriundas dos médicos e agentes de saúde das aldeias que são mais confortáveis. O contato da população indígena com os conhecimentos e saberes oriundos da ciência ocidental acarreta influência nas concepções, gera também conflito e desconfiança, por diferir da maneira tradicional como as deficiências são vistas entre o povo. Nas respostas, as explicações curtas e as negações evidenciam um processo de silenciamento em relação a esse assunto, talvez porque as deficiências e suas causas sejam relacionadas pela comunidade a castigos e punições ou sejam vistos como consequência de maus tratos, o que torna o tema constrangedor para a família.

Também se solicitou aos pais e demais familiares que explicassem as características próprias das pessoas surdas e as formas de comunicação utilizadas por elas no contexto familiar:

Ela percebe a mexida dos lábios, ela presta muita atenção no que falamos. Meus filhos gritam com ela, mas eu falo baixinho e

usando gestos pra ela saber. [...] A gente mostra a ela e ela vai e entende. (R2)

Com gesto. Ele não conversa como a gente aqui, é só por gesto. A gente conversa assim com a palavra com ele, né. Ele não entende a nossa conversa, e não responde do jeito que a gente fala. (R1)

Às vezes ela fica brava quando quer alguma coisa e os irmãos não entendem. Ela ouve apenas com o aparelho e quando acaba a pilha ela fica nervosa [...] Tem que falar bem alto com ela, aí ela entende e responde. (R3)

A J. não fala e também é um pouco surda. Quando grita pra ela aí escuta. E ela também não fala nenhuma palavra. [...] não conversa, mas brinca sim. Ela mostra as coisas que quer, como comer, pegando o prato. Faz coco e xixi só na calça. [...] Ela usa senha. Para chamar ela tem que fazer a senha assim, ó, tem que mostrar, mas ela faz as necessidades na calça. (R6)

Ele é nervoso, quando quer alguma coisa ele bate assim nas coisas, ele não é bom assim da cabeça. [...] Ele fala mesmo. Mas tem hora que ele é surdo. (R7)

Não, não ouve. Só conversa assim.. Tem que mostrar com as mãos. (R8)

Ele não fala nada, não ouve nada. A gente pra conversar com ele precisa fazer assim com a mão. (R9)

Os relatos indicam que as pessoas surdas se expressam por meio da comunicação gestual e compreendem melhor quando seus familiares a utilizam, mesmo quando há resquícios de audição. Essa comunicação (utilizando gestos simples, sinais icônicos e expressões faciais) não possibilita o diálogo satisfatório, com a transmissão de informações complexas, em muitos casos analisados. De acordo com as linguistas Quadros e Karnopp (2004, p. 30), as línguas de sinais são consideradas atualmente pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo. Porém, a realização de alguns sinais icônicos não representa uma língua:

Pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva

desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre seus usuários. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Nesse sentido, infere-se que os surdos indígenas das comunidades pesquisadas não possuem uma língua de convenção e, por essa razão, não estão se desenvolvendo e apreendendo o mundo da mesma maneira que os demais indígenas. A compreensão do mundo está limitada pela dificuldade de se aprender a língua oral da família, que é usuária do guarani, e de desenvolver uma língua de sinais naturalmente em seu ambiente. A barreira linguística que se interpõe entre a família, usuária da língua oral, e a pessoa surda, que possui capacidades naturais para desenvolver uma língua de sinais, acarreta consequências para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dessa pessoa (PERLIN,1998; SACKS,1998, SKLIAR, 1997; QUADROS, 1997). A comunicação nos ambientes familiares pesquisados está restrita à troca de informações simples e relacionada ao suprimento das necessidades básicas do surdo, excluindo do diálogo informações complexas, abstratas ou que necessitem de uma forma mais elaborada de discurso para sua transmissão.

Considerações finais

Ao conhecermos as especificidades dos Guarani-Kaiowá, sua história, o conjunto de significações, crenças e práticas, percebemos que esses povos possuem uma maneira particular de compreender o mundo que os cerca. Suas crenças, línguas e costumes são determinantes para a identificação entre o grupo, e o “modo de ser” guarani é a expressão dessa identidade. Nesta investigação, compreendemos que a cultura desses povos tem suas raízes nas histórias, mitos e crenças passadas de geração a geração, na língua que é compartilhada pelo grupo e nas práticas religiosas. Entre essas crenças, a concepção do falar e da palavra na cultura guarani-kaiowá é o que se destaca neste estudo, bem como as explicações dadas pelas comunidades para a diversidade no meio do povo indígena.

Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam que os indígenas estão percebendo uma mudança cultural a acontecer no grupo. O abandono das práticas religiosas e costumes tradicionais da comunidade indígena foram apontados por alguns como possíveis causadores de deficiências no meio do povo. Para estes, as pessoas mais velhas da comunidade eram lideranças naturais, responsáveis por explicar os fenômenos, receitar tratamentos e difundir a crença original. No entanto, os mais jovens das comunidades indígenas não estão perpetuando essas crenças, costumes e tradições, o que tem dificultado a busca por respostas baseadas na cultura. Aliada a isso se encontra a formação dos profissionais que atuam na aldeia (saúde, educação, assistência social), a qual, na maioria das vezes, é feita em instituições urbanas, cujo currículo e estrutura não contemplam as diferenças indígenas. Como consequência, a cultura dessas comunidades sofre influências da cultura urbana e, conseqüentemente, as famílias das pessoas com deficiência estão recorrendo à medicina tradicional urbana, por entenderem que o diagnóstico e o tratamento médico são mais eficazes.

A surdez é um fator determinante para as comunidades guaranis tradicionais na constituição dos sujeitos. A palavra é a alma guarani, definidora da vida e da morte. Sem poder se comunicar e expressar por meio da palavra e da fala, o sujeito surdo deixa de ser reconhecido como pertencente à comunidade. Essa pessoa é vista pela cultura guarani-kaiowá como um ser que tem origem diferente daquela das pessoas da comunidade que falam e ouvem normalmente. De acordo com os relatos, o nascimento de pessoas que não ouvem e não falam é resultado do mau comportamento/erro/desobediência dos pais, como castigo atribuído por entidades sagradas para eles.

Alguns indígenas também explicaram que o nascimento de pessoas com deficiência ocorreu como consequência do período de fome que assolou as comunidades. Para eles, a falta de alimentação e água pode ter causado carências nutricionais que permitiram o nascimento de muitas crianças com deficiência nesses períodos.

Os atos de extermínio e abandono de crianças com deficiência foram relatados pelos participantes da pesquisa, porém eles dizem que este costume fez parte do passado do povo Guarani-Kaiowá, e hoje não acontece mais.

Em relação aos depoimentos dos familiares, observou-se que essas pessoas desconhecem as possibilidades e diferenças da pessoa surda, bem como não sabem lidar com as especificidades da comunicação visual. Muitos pais utilizam termos como “louco”, “deficiente” ou “cabeça fraca”, para se referirem aos seus filhos surdos, o que demonstra que eles não conhecem as potencialidades dessas pessoas. Apesar de conviverem no ambiente familiar de maneira natural, com participação na rotina familiar, percebemos que a falta de orientação sobre a surdez limita o desenvolvimento de estratégias para a comunicação e interação neste ambiente. Algumas estratégias foram observadas durante o estudo, tais como sinais utilizados pelas pessoas surdas na comunicação com sua família. Observamos que tais estratégias de comunicação (sinais caseiros e icônicos) são criadas em virtude da dificuldade da pessoa surda para adquirir a língua oral falada na comunidade.

Acredita-se que as maiores dificuldades se relacionam com a falta de comunicação das pessoas surdas com a comunidade em geral. Sem uma língua, os surdos das comunidades indígenas estão impedidos de “falar” e “ser ouvidos” nessa cultura. O domínio de uma língua (ou da “palavra” para a cultura guarani-kaiowá) permitirá aos indígenas surdos alcançarem níveis de compreensão mais elevados da realidade, além de terem a possibilidade de comunicar-se entre si e com a comunidade em geral. Diante desses fatores, entende-se que a comunidade indígena deverá recorrer a estratégias de ensino de uma língua (guarani ou língua de sinais) para as pessoas surdas, a fim de que sejam criados espaços de pertença e participação social nessas comunidades.

Por fim, cabe indagar: como realizar a interface da educação especial na educação escolar indígena? Esses são campos novos e complexos de investigação, que traçam fronteiras ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em constituição.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

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

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani/Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2011.

MELIÁ, B. **Teko Porã**: o modo de vida guarani. Palestra proferida na UFGD, Dourados, 8 abr. 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-anropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUZA, V. P. da S. **Crianças Kaiowá e Guarani:** um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da grande dourados. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2011.

Capítulo VI

ESCOLARES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS ESPECIFICIDADES SOCIOCULTURAIS

Michele Aparecida de Sá¹

Marilda Moraes Garcia Bruno²

Considerações iniciais

Um dos grandes desafios da escola contemporânea tem sido a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, seja por questões relacionadas à implementação das políticas públicas, à prática em salas de aula ou à gestão escolar. A efetivação da inclusão nas escolas tem preocupado os pesquisadores e educadores de modo geral.

Estudiosos brasileiros como Bueno (2001), Mazzotta (1996), Mantoan (2003) defendem que, na escola inclusiva, todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de acesso às classes regulares e, por isso, necessitam de programas educacionais adequados, que possam proporcionar-lhes crescimento, pois a educação é responsável pela

1 Mestre em Educação pela UFGD. Doutoranda em Educação Especial na UFSCar.

2 Doutora em Educação pela Unesp-Marília, SP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

promoção do conhecimento, transmissão de experiências e produção de novas visões de mundo.

As tendências das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva ganharam força com as discussões no âmbito internacional a partir da década de 1990, as quais resultaram em convenções e declarações como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Convenção de Guatemala (1999).

No âmbito nacional, as políticas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais tornaram-se signatárias das orientações/ou determinações das agências supranacionais. As discussões resultantes dos fóruns mencionados anteriormente influenciaram de forma significativa a formulação das políticas de Educação Especial no Brasil.

Ball (1997) relata que nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

Assim, observa-se que as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência movimentam-se num campo conflituoso, onde o Estado, a sociedade civil e pesquisadores da área travam discussões no que se refere aos objetivos e prioridade na formulação de tais políticas.

No entanto, Arendt pondera que *“La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias”* (1997, p. 40). Verifica-se que a organização política deve estruturar e regular o convívio dos diferentes e não dos iguais.

A inclusão de pessoas indígenas com deficiência não constava da agenda política brasileira. O primeiro documento oficial a tratar especificamente da inclusão escolar para a população indígena com deficiência foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educa-

ção Inclusiva (2008), a qual assegura recursos, serviços e o atendimento educacional especializado nos projetos políticos pedagógicos das escolas, os quais devem ser construídos com base na diferença socioculturais dessa população.

A partir dessa nova proposta, verifica-se que a temática sobre a implementação das políticas de educação especial no contexto da escola indígena diferenciada torna-se instigante, trata-se de uma discussão emergente e de grande relevância social, pois requer um trabalho pedagógico voltado para as diferenças socioculturais dessa população.

Dessa forma, o foco deste estudo foi identificar os alunos com deficiência visual na Região da Grande Dourados e descrever as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual. A identificação da deficiência visual e avaliação das necessidades específicas foram realizadas em 19 escolas indígenas de dez municípios da região da Grande Dourados.

A sustentação desta investigação situa-se no campo da efetivação dos direitos humanos fundamentais, das ações das políticas específicas de educação e saúde do escolar indígena com deficiência visual. Ancora-se nos princípios teóricos de autores como Edgar Morin e Bronfenbrenner, os quais nos ajudam entender a interdependência entre as diferentes instâncias envolvidas na implementação de políticas públicas e ações que contemplam as necessidades e a pluralidade dos homens.

Bronfenbrenner (1996) informa que os sistemas macro, meso e micro têm sua coerência e consistência formuladas em uma dada cultura ou subcultura. Assim, a interdependência e a forma como os diferentes contextos interagem (políticas públicas, gestão escolar, professores e família) e lidam com as necessidades específicas das pessoas determinam o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Num primeiro momento, serão apresentados os resultados da identificação da deficiência visual nos municípios da Grande Dourados; a seguir, discute-se a Educação Escolar Indígena Diferenciada no

contexto da Educação Especial e, por fim, analisa-se a organização da gestão escolar e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas indígenas na perspectiva da educação inclusiva.

Deficiência visual entre escolares indígenas Guarani e Kaiowá

Discutir a deficiência visual entre a população indígena é uma tarefa complexa. Morin (2007) nos ensina que o pensamento complexo percebe o indivíduo como ser ímpar e singular na sua anatomia, fisiologia, comportamento, inteligência. Mas observa que esse indivíduo, muitas vezes, apresenta semelhanças étnicas, raciais, sociais e culturais, porém sua individualidade é que o distingue dos demais. É por esse caminho que se buscou identificar as necessidades específicas e educacionais especiais de escolares indígenas com deficiência visual: compreender suas possibilidades e dificuldades de interação com o meio. Para tanto, nesta pesquisa, buscou-se articular informações e conhecimentos das áreas da saúde, educação e educação escolar indígena.

Morin informa que pensamento complexo é o de estar junto, formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. “Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar uma unidade complexa, mas a diversidade do complexo não destrói a variedade da diversidade das complexidades que o teceram” (2007, p. 188). E, dessa relação, surge a necessidade de refletir sobre nós mesmos e nossa participação no universo sociocultural.

Por esse caminho, a nossa aproximação com a comunidade indígena foi progressiva. O primeiro contato se deu no Curso *Teko Arandu*,³ da Faculdade de Educação da UFGD, onde, na disciplina Fundamentos de Educação Especial, discutimos a questão da detecção de deficiências entre escolares indígenas e houve a solicitação dos professores indígenas, acadêmicos do curso, no sentido de orientá-los sobre as formas de como identificar as diferentes deficiências e avaliar as necessidades educacionais das crianças que estavam chegando às escolas indígenas.

Como forma de atender a essa demanda da comunidade indígena, surgiu o Projeto de Pesquisa “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados – MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, (sob a coordenação da professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno), o qual deu origem a esta pesquisa. O projeto foi financiado pelo PROESP/CAPES em 2009, o que possibilitou recursos para os deslocamentos às aldeias e recursos para pagamento de médicos especialistas que avaliaram os escolares com deficiência.

O Curso *Teko Arandu* trouxe momentos de grande aprendizado quanto à cultura indígena, uma vez que ali convivemos com alguns líderes indígenas, coordenadores pedagógicos e professores acadêmicos do curso, professores mais experientes e com jovens professores; e, por fim, com rezadores (líderes espirituais e curandeiros) que participaram das aulas nos últimos anos.

3 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria) é oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados, em convênio com a Universidade Dom Bosco e vários parceiros municipais (secretarias de educação), a Secretaria Estadual de Educação (SED), FUNAI e outros parceiros. O curso tem por objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo às demandas das comunidades Guarani e Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena (PROJETO *TEKO ARANDU*, 2006).

Os coordenadores pedagógicos e professores indígenas, alunos do curso *Teko-Arandu*, realizaram a nossa iniciação e introdução nas comunidades indígenas. Alguns, além de professores, são agentes de saúde na comunidade, o que facilitou a detecção de crianças e jovens cegos que estão fora do sistema escolar.

Realizou-se em cada aldeia, orientação para a Triagem ocular, para que os professores aprendessem as técnicas de avaliação e ajudassem nesta tarefa. Nessas oficinas de vivências, os professores indígenas solicitaram que fossem também avaliados, pois a grande maioria não tinha tido a oportunidade de realizar tal avaliação. Essa experiência pode ser denominada, conforme Morin (2007), de transdisciplinar e transcultural, em que não há um local cultural especial de onde se possa possível julgar as outras culturas. Nas oficinas foram identificados um professor com baixa visão, um surdo e cinco professores com problemas de refração, os quais foram encaminhados para avaliação oftalmológica e exames audiológicos para uso de aparelho. Até o final deste estudo, o professor já estava com uma prótese auditiva, o que lhe possibilitou dar continuidade ao curso de linguagem.

Dados do INEP apontam um crescimento relativo ao número de alunos indígenas com deficiência nos estabelecimentos de ensino, sem, no entanto, especificar os tipos de deficiência frequentes entre essa população. De acordo com o censo realizado pelo INEP em 2009, o número de pessoas indígenas matriculadas no Brasil em escolas exclusivamente especializadas resultou em 240 e em escolas regulares equivaliu a 935. No estado de Mato Grosso do Sul, 62 matrículas corresponderam ao ensino regular, enquanto 28 às escolas especializadas. Cabe destacar que este número pode ser maior, devido a alguns tipos de deficiência não serem identificadas, como os casos de baixa visão e deficiência intelectual, que muitas vezes passam despercebidas por pais e professores.

As avaliações para identificação da deficiência visual e das necessidades específicas de escolares indígenas (BRUNO, 2005) tiveram como ponto de partida as premissas de Bronfenbrenner (1996) sobre a

ecologia do desenvolvimento humano: envolvem estudos científicos da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

Nesse processo, passaram por triagem ocular 6.618 escolares de 19 escolas indígenas, distribuídas em 10 municípios localizados na Região da Grande Dourados, a saber: Antônio João, Bela Vista, Dourados, Douradina, Caarapó, Eldorado, Japorã, Maracaju, Ponta Porã e Parnhos. Do total de escolares triados, 6.618, 210 apresentaram algum tipo de alteração de acuidade visual (erros de refração), cujos dados foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação para providências quanto à avaliação oftalmológica em cada município.

Os escolares indígenas participantes do mapeamento estavam cursando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A idade dos participantes encontrava-se distribuída na faixa etária de 5 a 21 anos. De uma forma geral, os achados da triagem ocular indicaram bom desempenho visual na faixa etária estudada. O percentual de 96,5% de escolares apresenta padrões visuais acima da média com acuidade visual de 20/20. De acordo com dados do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (1998), 20% dos escolares apresentam dificuldades visuais. Neste estudo, a triagem ocular entre escolares indígenas revelou que, do total de escolares estudados, apenas 3,5% apresentavam alterações visuais, ou seja, com relação aos padrões nacionais o percentual de escolares indígenas com algum tipo de erro de refração é menor.

Após a triagem ocular realizada com a tabela Snellen, adaptada à cultura indígena (os alunos não utilizam referência direita/esquerda), foram realizados testes específicos para baixa visão utilizando a tabela Lighthouse de letras e símbolos para avaliar a acuidade visual de escolares e crianças até cinco anos. Do total de 210 alunos avaliados, foram encontrados 68 com suspeita de deficiência visual. O estudo proporcio-

nou avaliações com oftalmologistas especializados em baixa visão. Das sessenta e oito pessoas que passaram pela oftalmologia especializada, 21 apresentaram acuidade visual significativamente baixa, oito delas tiveram a prescrição imediata do uso de óculos para correção de refração, e duas foram encaminhadas para cirurgia. Este é o caso de uma criança do Centrinho,⁴ a qual tem glaucoma congênito, e de uma menina de Amambaí que perfurou o olho com um galho de árvore.

O número de escolares indígenas com possíveis erros de refração, com alteração da acuidade visual entre 0,4 e 0,6, compreende 21 escolares. Haddad (2006) e Sampaio (2010) pontuam que esta acuidade visual é significativa e pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem quando esses erros de refração não são corrigidos. Dados da OMS (2003) revelam que uma das maiores causas da deficiência visual entre a população mundial está relacionada à não correção dos erros de refração. Dourados apresentou o maior número de escolares com alteração da acuidade visual, fato que pode estar relacionado ao maior número de escolares indígenas avaliados.

Nas 19 escolas indígenas contempladas com a triagem ocular e com as avaliações oftalmológicas especializadas, foram encontrados 16 casos de deficiência visual, dos quais nove eram cegos e sete possuíam baixa visão. Observa-se que a incidência de deficiência visual entre escolares indígenas é considerada alta quando comparada aos dados da OMS (2003). Segundo pesquisa da OMS, no Brasil, considera-se a estimativa da prevalência de cegueira em 0,062% da população até 15 anos de idade; já nos escolares estudados a prevalência ficou em 0,15%. O que chama a atenção é a alta prevalência de cegueira: nove casos de cegueira não diagnosticada para um quantitativo de 16 alunos. Incidência preocupante, pois os dados da OMS para os países em desenvolvimento indicam a

4 O Centrinho corresponde a uma ala do hospital Porta da Esperança, localizado na Missão Evangélica Caiuá, situada na cidade de Dourados. O Centrinho atende a crianças indígenas do sul de Mato Grosso do Sul que estão em situação de severa desnutrição.

prevalência de uma pessoa cega em cada três mil e uma com baixa visão para cada grupo de quinhentas pessoas (BRUNO, 2001).

No município de Dourados, foram encontrados cinco casos (3 baixa visão, 2 cegos) concentrados em 3 escolas, ou seja, 31,25% dos casos de deficiência visual triados. Neste município, os estudos de Brand (1997) e Souza (2008) demonstram que as condições de saúde e saneamento básico são precárias, o uso de drogas é constante e a gravidez na adolescência está presente no cotidiano desta população. Bruno (2001) informa que estes são fatores de risco para a ocorrência de deficiência visual.

As necessidades específicas das pessoas com deficiência visual são entendidas aqui como aquelas que dizem respeito às necessidades peculiares de cada um, e podem ser diferentes até entre as mesmas condições visuais e patológicas. Referem-se às necessidades permanentes na vida do sujeito, em diferentes situações: em casa; na escola; na comunidade. (BRUNO, 2007).

Para a compreensão das necessidades específicas, o diagnóstico oftalmológico especializado tornou-se fundamental para o esclarecimento das possíveis causas, do tipo de perda visual como também para a realização dos encaminhamentos necessários e prescrição de recursos ópticos e ou auxiliares para a compensação da perda visual.

De forma semelhante, a avaliação funcional da visão e das necessidades específicas foi imprescindível para a compreensão de todas as ajudas possíveis para a melhoria da resolução visual, do processo de aprendizagem, da interação, da comunicação, da independência e da qualidade de vida desses alunos. Os professores e pais receberam orientação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, objeto de outro estudo.

Stuart Hall (2006) alerta-nos que, ao tratar das origens das desvantagens, dever-se-ia levar em conta a interdependência do biológico e da diferenciação cultural. Seria preciso “tratar da dupla demanda política que advém da interação entre as desigualdades e injustiças gritantes pro-

venientes da falta de igualdade concreta e a exclusão decorrentes da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença” (HALL, 2006, p. 78).

A educação escolar indígena no contexto da Educação Especial

O processo educativo das comunidades indígenas apresenta diferenças significativas quando comparado aos moldes da educação nacional. A concepção de educação para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá é um processo global, no qual a cultura da comunidade é ensinada e aprendida por meio da socialização e transmitida pela tradição oral.

Nesse sentido, Schaden (1976, apud MELIÁ, 1979) informa que a educação das comunidades indígenas relaciona-se, em cada um dos seus aspectos, com a vida coletiva em suas múltiplas dimensões, ou seja, a educação indígena consiste em ensinar e aprender a cultura durante toda a vida e em todos os aspectos.

Estudo de Meliá (1979) sobre a educação das comunidades indígenas Kaiowá e Guarani localizadas na região sul de Mato Grosso do Sul e Paraguai revela que, no passado, o interesse da educação era formar um “bom Guarani”, sobretudo no sentido moral e espiritual. Para esse autor, a educação visa saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição através da reza (ao mesmo tempo canto e dança), da não violência e da visão “teológica” do mundo. Essas metas só podem ser alcançadas através da comunidade e também da inspiração.

Observa-se que o processo de educação Guarani e Kaiowá se dava por meio da socialização; assim, a família extensa⁵ tinha como encargo socializar as crianças, as quais aprendiam vendo, ouvindo e praticando, e, de acordo com a idade e sexo, tinham certas obrigações. Quase todo o cotidiano dessas comunidades implicava a necessidade de educar e ensinar as crianças ao modo de ser destes grupos (MELIÁ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 1976; PEREIRA, 2004; BENITES, 2003).

Nas últimas décadas, dentro de várias comunidades indígenas do Brasil, incluindo as da região da Grande Dourados, além da educação indígena, inicia-se a proposta educação escolar indígena. Este modelo de educação, ao contrário da educação indígena, é construído por meio de instituição especializada, lugar específico e de forma sistemática.

Nas aldeias situadas na Reserva Indígena de Dourados-MS,⁶ a educação escolar para as comunidades indígenas Guarani, Kaiowá e Terena teve início a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).⁷ Na região onde habitavam esses índios, o Posto Indígena Francisco Horta,⁸ representante do SPI nessa reserva, passou a desenvolver uma política de assistência, de nacionalização e de educação. Sendo assim, a educação

5 No passado, a estrutura da família extensa abrangia dos avós aos netos, incluindo genros e noras, todos morando numa única casa grande, espalhadas pelo território. Ainda que morando numa única casa, cada casal, com seus filhos e agregados, organizava-se dentro dela com seu fogo e utensílios próprios para a culinária, redes, bancos, e demais pertences e instrumentos para o trabalho. Nessas casas, adultos e crianças trabalhavam juntos, dividindo as atividades diárias (BRAND, 1997).

6 A Reserva Indígena de Dourados foi criada em 1917; tem seus limites territoriais junto aos limites do perímetro urbano do município de Dourados, ficando ao norte da cidade. A sua composição étnica é composta por três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena, divididas em duas aldeias: Bororó e Jaguapiru. (SANTANA JUNIOR, 2010).

7 O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado em 1910. O objetivo que norteou a criação desse órgão da administração pública federal foi colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, por meio do instituto da tutela. Dessa forma, buscava-se imprimir uma política indigenista republicana marcada pelo ideal de “humanização” por meio da negação de suas etnicidades e identidades, com a intenção de transformar os indígenas em trabalhadores rurais. (BRAND, 1997).

8 O Posto Indígena Francisco Horta foi demarcado pelo SPI através do Decreto n. 401, de 3 de setembro de 1917, com 3.600 hectares para os índios Guarani e Kaiowá.

escolar nas aldeias indígenas de Dourados iniciou-se no final da década de 1920, a partir da aliança entre o SPI e a Missão Evangélica Caiuá.⁹

Com relação aos objetivos dessa educação para as comunidades indígenas, Lourenço menciona que o objetivo fundamental era tornar os índios definitivamente cidadãos úteis à Nação “[...] que vivia a lutar com a falta de braços para a lavoura com tantos filhos selvagens a serem instruídos” (2008, p. 132). Apesar da intenção de civilizar os indígenas por meio da educação escolar, poucos eram os que frequentavam as escolas nessa época, e ainda existia baixa frequência escolar e alto índice de evasão desses alunos.

A segunda fase da educação escolar indígena instituída nas aldeias de Dourados resultou da parceria entre o SPI e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL).¹⁰ O SIL projetou-se na área educacional associando trabalho missionário e pesquisa linguística. A proposta dessa instituição buscava contrapor-se à educação tradicional que, segundo o SIL, estava assentada numa educação monolíngue. Estudo de Brito (1995 apud LOURENÇO, 2008) mostra que o objetivo principal visava integrar os índios à sociedade nacional por meio do programa de educação indígena bilíngue e bicultural, capaz de auxiliar seus alunos na transição entre as duas culturas (cultura indígena e da sociedade brasileira).

Uma terceira fase da educação escolar que ocorreu nas aldeias de Dourados e também em outras aldeias do Brasil foi marcada pela formação do movimento indígena (iniciado no final da década de 1960), o qual procurou defender uma agenda comum de direitos e interesse coletivos, tais como a luta pela terra, saúde, educação. Esse movimento indígena

9 A Missão Evangélica Caiuá foi criada em 1928, no município de Dourados. Teve como fundadores os missionários norte-americanos Reverendo Albert Sidney Maxwell e sua esposa Mabel Davis Maxwell. A missão foi instalada na vizinhança do Posto Indígena Francisco Horta e das aldeias; a intenção dessa localização era ficar mais próxima aos índios e facilitar a comunicação com o Posto, para a utilização do prédio escolar (LOURENÇO, 2006).

10 O *Summer Institute of Linguistics* é uma instituição com sede nos Estados Unidos, que reúne linguistas para o estudo das línguas indígenas. Trata-se de uma instituição vinculada às igrejas evangélicas. O seu trabalho teve início no Brasil em 1956, a convite do Museu Nacional/Universidade do Brasil.

articulado exerceu pressão sobre a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte para aprovar, no final da década de 1980, os direitos indígenas na C.F/1988, a qual passou a assegurar a diferença cultural desses povos.

Nesse contexto, Baniwa relata que:

É também esse movimento que lutou e luta para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada, quanto aos princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos, resultado na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar seus processos próprios de ensino-aprendizagem. (BANIWA, 2007, p. 129).

Observa-se que, através desses movimentos, a escola para as comunidades indígenas passa a ser pensada a partir de uma educação escolar diferenciada, voltada para a valorização de sua cultura. Fica assegurada, na C.F/1988, no artigo 210, às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem.

Para tanto, os índios Guarani e Kaiowá de Dourados e região criaram “O Movimento dos Professores Indígenas”. Nesse encontro, segundo informações de Nascimento e Arquiza (2010), os professores e lideranças indígenas Guarani e Kaiowá participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Nande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas

escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.¹¹ (NASCIMENTO; ARQUIZA, 2010, p. 8).

A escola indígena diferenciada, reivindicada pelos professores Guarani e Kaiowá, contemplada pela LDB/1996 veio assegurar para estes povos a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas no processo escolar (Art. 79).

O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI, 1998) concretiza-se como um documento importante para a educação indígena, uma vez que traz informações sobre os novos parâmetros, faz orientações curriculares e procedimentos pedagógicos em diversas áreas do saber, discute a atuação e a formação dos professores indígenas. Este documento aponta quatro características da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada; estas duas últimas, “[...] porque concebidas e planejadas como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (RCNEI, 1998, p. 25).

Nesse contexto, Cury e Nascimento (2006) observam que o fruto das reivindicações do movimento indígena em busca de uma educação diferenciada garantiu seu direito à manutenção de suas línguas e culturas e a uma educação escolar que respeitasse seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos de acordo com os projetos de cada comunidade específica.

Sabe-se, porém, que muitas escolas indígenas não são reconhecidas como tais, não utilizam a língua indígena, não contam com materiais específicos a cada cultura, não contam com professores, coordenadores e diretores que sejam da própria comunidade indígena.

¹¹ Relatório elaborado por Veronice Rossato, na época, missionária do CIMI.

Nas aldeias de Dourados e região, observa-se que os professores indígenas ainda reivindicam que a gestão da escola seja realizada por meio deles, pois, em grande parte das escolas, tanto a direção quanto a coordenação ficam sob a responsabilidade de professores não indígenas, os quais, muitas vezes, não são falantes da língua Guarani e não compreendem os aspectos culturais e étnicos dessas comunidades.

Educação Especial na escola indígena diferenciada

O contexto histórico da educação das pessoas com deficiência foi construído no decorrer do tempo por diferentes experiências que passaram pela segregação e integração até chegar ao processo de inclusão escolar. Cabe esclarecer que as pessoas com deficiência são entendidas, aqui, como aquelas que têm “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

No contexto nacional, a Constituição Federal (1988) promulgou os princípios da educação inclusiva, fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Define a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece como princípios para o ensino: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; o dever do Estado de garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino; a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Arts. 205, 206, 208).

Seguindo essa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 amplia o acesso à educação das pessoas com

deficiência, da educação infantil ao ensino superior. Traz um novo conceito de Educação Especial, definida como modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino. Preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (Art. 58 e 59).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, determina a ampliação do atendimento educacional e dos serviços de Educação Especial para a identificação das alterações no processo de desenvolvimento e para a implementação de medidas de prevenção das deficiências para todas as crianças.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) atribui responsabilidade ao poder público quanto à efetivação do Atendimento Educacional Especializado e a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, com a identificação das necessidades educacionais especiais e a oferta de apoios e recursos especializados. Institui a articulação entre a Educação Especial e Educação Indígena e quilombola, como forma de assegurar às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades sociais, culturais e pedagógicas, sem nenhum tipo de discriminação. Fundamenta-se no paradigma da inclusão social e educacional, que enfatiza a garantia dos direitos humanos fundamentais, o acesso e a participação aos bens culturais, e a busca da equidade como forma de combater a exclusão em que vivem diferentes grupos sociais.

Nessa política, cabe à Educação Especial orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial e atendimento educacional especializado em todas as modalidades e níveis de ensino; a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade na comunicação e informação, urbanística e arquitetônica, nos

mobiliários e equipamentos; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No contexto de exclusão social de diferentes grupos sociais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (DECRETO 6949/2009) mostrou-se preocupada com difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas de discriminação, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional étnica, nativas dentre outras; assim, reconhece a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio, no caso deste estudo, as pessoas indígenas com deficiência.

Na versão final do documento da CONAE (construído com participação de amplos segmentos educacionais e sociais de todo o território nacional) não se fala nada a respeito da interface da Educação Especial na educação indígena; apenas no eixo VI, destinado à “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, é que chama a atenção para a necessidade de se construir a interface da Educação Especial com a educação indígena.

Ao analisar as Diretrizes Operacionais que instituem o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução n.4 de 02/10/2009), modalidade Educação Especial, Bruno (2010) pontua que, na atual Política de Educação Especial, as ações voltam-se para o modelo único de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no formato de salas de recursos multifuncionais. Para tanto, observa-se que a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) oferece cursos de capacitação em massa para os professores atuarem nessas salas.

Nesse sentido, Mendes (2006) aponta que a falha da SEESP/MEC na proposta de inclusão escolar tem sido a tendência de querer padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Na realidade das escolas indígenas diferenciadas, o atual modelo de Educação Especial, pautado nas Salas de Recursos Multifuncionais padronizadas e moldadas aos padrões da cultura nacional, não corresponde às expectativas e necessidades dos alunos indígenas com deficiência.

No campo das políticas educacionais, torna-se imprescindível discutir a interface da Educação Especial com a educação Indígena, pois, hoje, as legislações abrem a possibilidade para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional. Assim, a Educação Especial e o AEE para essas escolas devem ser pensados de acordo com a realidade de cada comunidade e necessidades de seus membros, valorizando suas crenças, culturas e expectativas.

A escola indígena e a gestão dos sistemas de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva

Tomamos como referência neste estudo, para discutir a gestão escolar, autores que não trabalham especificamente com a gestão escolar indígena, pois estudos acerca dessa temática são praticamente inexistentes. Fez-se opção pela gestão democrática dos sistemas de ensino, reivindicação dos movimentos sociais indígenas, que buscam construir uma escola intercultural, autônoma, com a participação da comunidade na qual está inserida.

Para identificar e demonstrar as ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do município de Dourados e da gestão das escolas indígenas, foram analisados documentos, entrevistados o gestor de Educação Especial e os coordenadores pedagógicos, visitadas duas escolas indígenas e analisados os Projetos Políticos Pedagógicos.

O sistema municipal de educação de Dourados difere daquele de muitos municípios brasileiros, em razão de dispor de grande diversidade cultural em suas escolas: alunos indígenas oriundos de diferentes etnias,

paraguaios, negros, imigrantes de várias regiões do país e alunos com deficiência. Respeitar essa diversidade torna-se desafio para o sistema municipal de ensino.

Neste sentido, Bordignon informa que é relevante entender que cada parte do Sistema tem sua especificidade, sua função e finalidade. “Organizar o Sistema implica promover a unidade na diversidade. Por articular-se sinergicamente no todo, as partes constitutivas do Sistema não perdem sua especificidade, sua finalidade, mas assumem novo significado no conjunto” (2009, p. 43). O Sistema, compreendido dessa forma, contribui para o processo de aprendizagem permanente e para o exercício da cidadania de todos que dele fazem parte.

O sistema municipal de educação de Dourados foi implementado no ano de 2001, quando se iniciou, na Secretaria Municipal de Educação, um movimento em prol da constituinte escolar. Conforme dados da entrevista com a gestora do setor de Educação Especial, foi neste momento que se discutiu a Educação Especial com mais intensidade no município. Após a constituinte de 2005, implantou-se o plano municipal de educação. Nesse plano, pela primeira vez, a política de Educação Especial foi delineada para atender às pessoas com deficiência nas escolas municipais.

A partir de 2005, as ações na área da Educação Especial e o número de profissionais da equipe vêm aumentando. No ano de 2006, o município implantou a primeira sala de recursos multifuncionais e o Núcleo Braille. Com relação às escolas indígenas, neste mesmo ano foi disponibilizado um intérprete de Libras. Atualmente, seis alunos indígenas surdos contam com este tipo de serviço, tendo sido considerado pelo MEC SEESP modelo para o país, com vídeos veiculados na mídia.

Houve dificuldade para obter os documentos sobre a Política Municipal de Educação Especial, pois o Plano Municipal de Educação não está disponível no site da Secretaria Municipal de Educação, nem na própria Secretaria. Fato semelhante ocorreu em relação às Diretrizes Municipais de Educação Especial, as quais não foram elaboradas.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com a gestão para coordenar a Educação Especial no município. O Decreto nº 4.871, de 10 de novembro de 2008, dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento desse setor, tendo como metas as mesmas descritas na Política Nacional de Educação Especial (2008) apresentadas anteriormente. O que difere na atual política são as metas de organizar, coordenar, avaliar e orientar o atendimento pedagógico, psicológico e psicopedagógico aos alunos com deficiência física, mental, visual, auditiva e que apresentem transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, com vista à promoção da Educação Inclusiva.

O município de Dourados é o polo regional do programa MEC/SEESP Educação e Direito à Diversidade, e desenvolve formação continuada destinada à inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino regular. No entanto, nesse programa, nada consta especificamente para a população indígena com deficiência.

Os documentos fornecidos pelo setor de Educação Especial referentes aos anos de 2008 e 2009 indicam o desenvolvimento de ações relativas à formação continuada de professores, com ênfase na formação de intérpretes para o atendimento na área da surdez, assim como dois encontros na área de Altas habilidades e nas áreas da deficiência intelectual. Para a física e a visual não foram previstas ações de formação de professores.

A análise do referido Decreto mostra que não existem orientações específicas para a implementação da política de educação especial nas escolas indígenas, como também não se observa a indicação do Atendimento Educacional Especializado para esse segmento. A instalação de salas multifuncionais nestas escolas está prevista, segundo a gestora de Educação Especial, para os próximos dois anos.

No entanto, Gasparetto (2001) aponta que a inclusão educacional de alunos com deficiência visual é uma realidade, mas é amplamente reconhecido que não está acontecendo de forma efetiva, devido ao des-

preparo dos educadores, despreparo dos alunos, ausência de recursos ópticos, ausência de recursos educacionais específicos, entre outros.

Destaca-se que, no âmbito da deficiência visual, o único serviço disponível é o Centro de Apoio ao Deficiente Visual e Salas de recursos multifuncionais, os quais são encontrados no perímetro urbano e longe das escolas indígenas, as quais, até o presente estudo, encontram-se sem esse tipo de serviços. Das salas de recursos multifuncionais implementadas (sete) apenas uma possui professora capacitada em serviço para o AEE. Cabe destacar que a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) contemplou este município com mais 17 salas, distribuídas entre Sala do tipo I e Sala do tipo II,¹² que seriam implantadas no decorrer de 2010.

Os dados de observação realizados na escola indicam apenas a existência de um intérprete de LIBRAS atendendo na referida sala de recursos. Observou-se o KIT MEC para baixa visão;¹³ no entanto, o professor especializado na área da surdez não sabe como utilizá-lo.

Em entrevista realizada com a coordenadora do setor de Educação Especial, foi informado que dois alunos indígenas (uma cega e um surdo-cego) recebem apoio em sala de aula realizado por professores itinerantes (um com formação na área de deficiência visual e outro na área da surdez). Verifica-se a tentativa da gestão municipal em fornecer

12 A sala do tipo I contém os seguintes recursos: microcomputador, fones de ouvido, scanner, impressora laser; teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão; lupa eletrônica, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, *software* para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeça sobreposto, dominó de animais em língua de sinais, memória de antônimos em língua de sinais, conjunto de lupas manuais, dominó com textura, plano inclinado, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico.

A sala do tipo II contém todos os materiais da sala do tipo I, acrescidas de recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual: impressora Braille, máquina Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

13 O kit para baixa visão é composto de uma bolsa; dois cadernos com pauta ampliada em negrito; três lápis 6B; duas canetas pretas de ponta porosa; um pincel atômico; uma borracha especial; uma caneta hidrográfica; e uma lupa de apoio.

atendimento especializado a esses alunos; no entanto, na prática, eles continuam à margem do processo educacional, uma vez que suas necessidades não são contempladas por esses profissionais.

Destarte, é observado que as ações desenvolvidas pelo município para a inclusão educacional de alunos indígenas com deficiência visual são inexistentes. Os alunos com baixa visão não são contemplados com avaliação funcional da visão; Atendimento Educacional Especializado, recursos ópticos e não ópticos e recursos didáticos especiais, entre outros. Com relação aos alunos indígenas cegos, não foi ainda disponibilizado apoio à alfabetização e o aprendizado pelo sistema Braille, nem a transcrição de materiais didáticos para o Braille, atividades e orientação e mobilidade e vida autônoma.

Neste contexto, é verificado que a interface entre a Educação Especial com a Educação Escolar Indígena ainda não foi construída. No município estudado, a gestão de Educação Especial não desenvolve ações específicas para ofertar o Atendimento Educacional Especializado às comunidades indígenas e nem ações para a formação continuada de professores indígenas para atuarem na área da Educação Especial.

As ações da gestão escolar para o atendimento às necessidades educacionais especiais de escolares indígenas com deficiência visual

Nos casos da gestão escolar e da discussão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos, estes seguiram os mesmos critérios já descritos anteriormente para a escolha das escolas. A Prefeitura Municipal de Dourados, juntamente com o governo estadual e federal, vem trabalhando no sentido de aumentar o número de escolas indígenas em Dourados, em virtude da demanda de crianças em idade escolar crescer a cada ano. Para preservar a identidade das duas escolas estudadas, elas foram denominadas de Escola A e Escola B.

Cabe ressaltar que essas escolas indígenas escolhidas fazem parte do programa de Ensino Diferenciado, criado em 1999, o qual assegura a

alfabetização na língua materna, no caso destas escolas, na língua Guaraní/Kaiowá.

Projeto Político Pedagógico e a inclusão escolar

A proposta deste estudo foi analisar os projetos políticos pedagógicos vigentes de cada escola, mas cabe pontuar que, devido à Escola B ser uma escola inaugurada recentemente, no ano de 2009, seu projeto político pedagógico encontra-se em construção.¹⁴ Para investigar se o projeto político pedagógico contempla ações para a inclusão de alunos com deficiência visual, as informações foram analisadas por meio de categorias assim organizadas: currículo, avaliação, atendimento às necessidades educacionais especiais, formação de professores.

Escola A

A escola A está localizada na reserva indígena de Dourados, na aldeia Jaguapiru, e foi fundada no ano de 1992. Atende atualmente a 1.129 alunos das etnias Kaiowá, Guaraní e Terena, da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, e possui três extensões.¹⁵ A estrutura física dessa escola segue os padrões das escolas urbanas, isto é, feita de tijolos, possui salas de aula amplas e com ventiladores, tem uma quadra poliesportiva coberta e sala de informática.¹⁶

Atualmente, esta escola desenvolve os seguintes projetos: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para atender alunos com deficiência auditiva, Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) e Sala de Tecnologia.

14 Informação da coordenadora pedagógica.

15 Salas de aula que funcionam espalhadas pelas aldeias sob a responsabilidade de uma escola indígena.

16 Cabe esclarecer que nem todas as escolas indígenas possuem a mesma estrutura; essa é uma realidade das escolas indígenas de Dourados. Em outros municípios, foram encontradas escolas indígenas construídas com madeira, cobertas com sapé e sem energia elétrica e água encanada. Em outros casos, as escolas funcionavam na casa dos professores indígenas.

O projeto político pedagógico indica uma proposta de elaboração participativa, com a participação da comunidade escolar (professores, coordenadores, pais, alunos, funcionários da escola). Nesta perspectiva, observa-se que o projeto está em concordância com os preceitos da LDB/1996, lei que estabelece, aos sistemas de ensino, gestão democrática, por meio da participação dos profissionais da educação, comunidade escolar e local e de conselhos escolares (Art. 14).

Barroso (1995) ressalta a importância de se ter uma gestão participativa e aponta a necessidade dos responsáveis pela gestão da escola orientar a sua ação para fazer emergir, junto aos professores, alunos e pais, a própria necessidade de participar nas decisões da escola. Participação esta pautada no compromisso de elaborar um projeto político pedagógico que busque superar as desigualdades existentes dentro das escolas; que busque solucionar o problema de repetência e evasão escolar; que opte pelo modelo de escola inclusiva e que consiga melhorar a qualidade de ensino dentro das escolas públicas.

Na elaboração do projeto político pedagógico da Escola A, houve preocupação com a qualidade do ensino; assim, discutiram-se as concepções pedagógicas que devem ser instauradas dentro da escola. O P.P.P. aponta para a importância de todos os segmentos da escola (merendeira, serventes, professores, pais, lideranças etc.) estarem comprometidos com a escola e com os alunos; a capacitação de professores indígenas, para a melhoria da qualidade de ensino e desempenho da prática em sala de aula; e ainda para a promoção da educação inclusiva com o respeito e dignidade às crianças com necessidades especiais, fazendo valer o direito à igualdade e à qualidade de ensino.

Na escola A, a proposta de escola inclusiva reconhecida nos documentos como fator que contribui para a igualdade de oportunidade e o alcance da qualidade da educação não está contemplada especificamente nos objetivos da escola. Seus objetivos estão voltados para assegurar as diversidades étnico-culturais e as especificidades das etnias envolvidas.

No entanto, procurou-se, por meio das questões ligadas ao currículo, avaliação, planejamento, formação de professor, família e atendimento às necessidades especiais, verificar se estes contemplavam a inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Em relação ao currículo, observa-se que o objetivo proposto no P.P.P. está voltado para abranger a grade curricular, as disciplinas, os conteúdos e conhecimentos. A proposta de educação inclusiva, na qual o currículo deve ser acessível a todos os alunos, não está assegurada. Ou seja, essa proposta curricular não trata das adequações, complementações e suplementações curriculares de modo a contemplar as necessidades específicas e educacionais especiais dos alunos com deficiência visual e outras deficiências. De forma semelhante, não delinea as atribuições da Sala de Recursos.

Observa-se aqui uma ambiguidade, pois, em capítulo separado, destinado à inclusão, este informa que “a escola para todos requer um currículo dinâmico que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos”. Esta proposta, do ponto de vista documental, está de acordo com as proposições da política de educação inclusiva, à medida que prevê flexibilização e ajuste dos conteúdos curriculares aos alunos com necessidades especiais, mas distancia-se da mesma quando não contempla os demais alunos.

No caso da avaliação, o P.P.P. da escola tem como meta verificar as competências, aprendizagem e conhecimentos decorrentes de atividades de classe e extraclasse, por meio de uma avaliação que perpassa todas as atividades da sala. Verifica-se que esta proposta de avaliação não está coerente com os princípios da educação inclusiva, devido a focar-se apenas nas questões relativas ao produto da aprendizagem. A proposta de inclusão educacional requer uma avaliação formativa para manter os alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (MEC/SEESP, 2001).

Em se tratando dos objetivos propostos no P.P.P. para o planejamento, verifica-se que estão voltados a conhecer os alunos e suas necessidades e, a partir deste momento, pensar no planejamento. No que se refere ao capítulo do P.P.P. destinado à inclusão educacional, o professor é orientado a planejar suas atividades levando em consideração a presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Na esfera documental, ambas as orientações para o planejamento estão coerentes com as determinações da educação inclusiva, uma vez que guia os professores a elaborarem seu planejamento a partir das necessidades de seus alunos.

Com relação à formação de professores, o P.P.P. assegura, como função social da escola, promover a formação e qualificação de seus profissionais. No entanto, nenhuma proposta para formação na área da educação especial direcionada ao atendimento às necessidades educacionais especiais e inclusão educacional de alunos com deficiência visual foi encontrada.

Neste sentido, Bruno (2001) informa que a escola, ao elaborar seu P.P.P., deve prever cursos de capacitação de professores, assessorias e encontro da equipe pedagógica com professores ou serviços especializados, tendo em vista a melhoria no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual.

No P.P.P., é “assegurada, aos alunos com dificuldade de comunicação, a utilização de linguagens e métodos aplicáveis, como o Sistema Braille e a Língua de Sinais, para que estes alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares”. Observa-se que o P.P.P. prevê contemplar apenas os alunos cegos com Sistema Braille, enquanto que, aos alunos com baixa visão, nada está previsto no P.P.P. da escola. Observa-se que, no P.P.P., há uma nítida tendência de escola inclusiva; entretanto, este não contempla metas e ações para a inclusão de alunos com deficiência visual.

No caso do Atendimento Educacional Especializado, o P.P.P. prevê disponibilizar na escola uma “Sala de Recursos Multifuncional para alunos com necessidades educacionais especiais no horário oposto ao da

aula regular”. No entanto, ele não menciona que as atividades serão elaboradas com base nos princípios étnicos e culturais dessa comunidade.

Ações da gestão escolar

Escola A

No P.P.P. da “Escola A” observou-se que a gestão escolar tem por objetivos “[...] a qualidade pedagógica com autonomia e a qualidade de vida para os povos Guarani Kaiowá, Guarani Nhãdeva e Terena das aldeias Bororó e Jaguapiru”. Este documento também determina que cabe à gestão escolar a garantia de capacitações, cursos de aperfeiçoamento, e elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos.

Nota-se que este documento traz três pontos fundamentais para que os coordenadores pedagógicos possam implementar ações voltadas à inclusão escolar. O primeiro deles resulta no planejamento de cursos de formação continuada de professores; o segundo refere-se à promoção do desenvolvimento do processo pedagógico a partir das diretrizes educacionais nacionais, estaduais e municipais voltadas para a inclusão educacional; o terceiro diz respeito ao acompanhamento do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola.

Esses pontos são fundamentais para a inclusão educacional; por outro lado, para sua efetivação, exigem dos coordenadores pedagógicos, e também dos professores, conhecimentos específicos sobre a inclusão, sobre as necessidades específicas e educacionais dos alunos, bem como sobre as estratégias e recursos especiais para o acesso ao conhecimento.

Para identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos de duas escolas indígenas de Dourados que continham o maior número de alunos com deficiência visual.

A análise das ações foi feita a partir de cinco categorias: ações para inclusão no P.P.P.; orientação da gestão escolar para os professores;

Atendimento Educacional Especializado; capacitação de professores; e dificuldades para inclusão, as quais serão apresentadas a seguir:

Quadro 1 – Ações da gestão escolar “Escola A”.

<p>Orientação da gestão escolar para os professores</p>	<p>Eu faço estudo com os professores de materiais que eu vi do assunto, no caso agora eu estou fazendo um estudo com a professora que trabalha com a D.V, estou lendo um material, um livro de recursos específicos, sento com ela e discutindo, e ali neste material aparecem algumas sugestões de como ela deve estar trabalhando em sala de aula, é neste sentido que é minha orientação.</p>
<p>Capacitação de professores</p>	<p>Há formação continuada pela secretaria de educação. São seminários que tratam de diversas deficiências auditiva, física, sempre nos seminários são abordados esses temas. Sempre tem uma entrevista logo, entrevista do trabalho que estará acontecendo em outra data, e vai um coordenador daqui para participar e os professores intérpretes e o professor da sala multifuncional.</p>
<p>Ações para inclusão no P.P.P.</p>	<p>A gente está no momento de rever este projeto. Então a gente vai olhar de novo se o que está proposto lá está dando certo, e a gente vai rever algumas coisas. O P.P.P. contempla, que o momento agora é sobre os intérpretes que a escola vai estar incluindo estes alunos com necessidades educacionais especiais, dando atendimento com o intérprete e a questão da inclusão.</p>
<p>Atendimento Educacional Especializado</p>	<p>Esse atendimento é só na sala multifuncional e na sala de aula eles têm o intérprete. Os recursos são alguns materiais que vieram como: joguinhos, jogos de alfabetização, jogos para contribuir no processo de aprendizagem deles, para que a aprendizagem seja mais lúdica. E o que tá faltando ainda são mais materiais que estão previstos para chegar, são mais tecnológicos, recursos tecnológicos.</p>

Dificuldades para inclusão	Eu acho que falta também informação para todos os professores, porque às vezes quando tem um curso, uma formação pede para ir um coordenador, um professor, e este aluno vai passando para outros alunos, aí passa para uma sala que o professor não recebeu nenhuma formação sobre a deficiência visual, aí o professor fica com muita dificuldade para trabalhar com esse aluno, aí só tem o coordenador para estar orientando e se ele já tivesse passado por uma formação seria mais produtivo para o trabalho com o aluno.
-----------------------------------	---

Fonte: SÁ, 2010.

A “Escola A”, atualmente, conta com quatro alunos com deficiência, sendo um com deficiência física, dois com deficiência auditiva e um com deficiência visual (baixa visão). Segundo dados da entrevista, a escola recebe alunos com deficiência desde 2006. No entanto, as ações desenvolvidas pela gestão escolar para a inclusão dessas crianças no ensino regular acontecem timidamente.

Por meio da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, observou-se que a gestão escolar, de acordo com suas possibilidades, tenta promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência por meio de orientações feitas aos professores. As iniciativas estão centradas na realização de estudos com os professores, ou seja, leitura de materiais sobre a deficiência visual e discussão das melhores estratégias de como trabalhar com esse aluno em sala de aula.

Com relação à capacitação dos professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência, nenhuma ação foi desenvolvida pela gestão escolar. As capacitações são ofertadas pela secretaria de educação e em número limitado; apenas um coordenador, os professores intérpretes e o professor da sala multifuncional (intérprete) fazem parte dessa capacitação, enquanto o professor da sala regular fica à margem desse processo. Pontua-se que essa formação é destinada aos professores da rede muni-

cipal; atualmente, o município não dispõe de uma formação específica para os professores indígenas.

Em se tratando do P.P.P. e suas ações para inclusão, a gestão da escola afirma que este documento contempla a inclusão educacional de alunos com deficiência. No entanto, observa-se que as ações desenvolvidas estão relacionadas à garantia de intérpretes para os alunos surdos, fato este presente na escola. Porém, as ações para os alunos com deficiência visual são tímidas.

A gestão escolar aponta como dificuldade para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual a falta de conhecimento e formação dos professores que trabalham com os alunos com esse tipo de deficiência. A gestão aponta também que o número de vagas para cursos destinados à formação de professores é escasso e nem todos os professores podem participar.

Dessa forma, observa-se que a gestão escolar mostra-se frágil no que se refere à inclusão educacional de alunos com deficiência visual. As ações desenvolvidas pela gestão não beneficiam as necessidades específicas da aluna com baixa visão, a qual ainda se encontra à margem do processo educacional.

Escola B

A “Escola B” foi inaugurada no ano de 2009 na Aldeia Indígena Bororó e recebe alunos moradores de duas aldeias indígenas (Jaguapiru e Bororó). O número de alunos matriculados nesta escola totaliza aproximadamente 400 alunos indígenas, estando eles distribuídos desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. A estrutura física dessa escola corresponde às escolas urbanas, foi construída com tijolos, possui salas de aula arejadas e com ventiladores de teto, tem uma quadra poliesportiva e sala de informática.

A “Escola B” recebe alunos com deficiência desde sua inauguração; atualmente, conta com três alunos com deficiência, sendo dois com

deficiência visual (baixa visão). No entanto, observou-se que, dentro de suas possibilidades, a gestão escolar tenta inserir estes alunos, conforme poderá se verificar a seguir por meio da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica.

Quadro 2 – Ações da gestão escolar “Escola B”.

Orientação da gestão escolar para os professores	O que a gente faz são... os materiais que a gente tem com relação ao assunto a gente traz para os professores, a gente faz a leitura.
Capacitação de professores	A SEMED oferece algum tipo de curso, às vezes a própria secretaria de educação oferece, mas geralmente acontece no horário de trabalho do professor mesmo, aí ele tem que pôr substituto para participar, ou à noite. Assim, parar a aula para este professor participar é difícil.
Ações para inclusão no P.P.P.	Nós não estamos com o nosso P.P.P. completo porque estamos construindo, mas a gente vai garantir o atendimento a essas necessidades.
Atendimento Educacional Especializado	Na verdade hoje tem uma professora atendendo um aluno. No período de aula dele, ela acompanha o aluno dentro da sala de aula.
Dificuldades para inclusão	Eu acho que é no caso o professor, né?, mais preparado para trabalhar com esses alunos, principalmente porque são alunos indígenas e a gente tem a questão da língua. Então eu acho que para atender esses alunos tem que ser professor indígena e ele tem que estar preparado para isto, porque no geral a gente vê que a maioria tem dificuldade ainda. Falta de preparo maior para lidar com essas diferenças, e materiais específicos adaptados para trabalhar com esses problemas.

Fonte: SÁ, 2010.

Com relação às orientações da gestão escolar para os professores que têm alunos com deficiência visual em sua sala, a coordenação dis-

ponibiliza materiais sobre o assunto e faz leituras com os professores. Observa-se que a coordenadora tem dúvida e sente-se insegura sobre o que fazer em relação à inclusão desses alunos.

No que se refere à capacitação de professores, a gestão escolar ainda não desenvolve ações para promover formação a seus professores. As capacitações são oferecidas por meio da Secretaria de Educação, na cidade. Sendo assim, a coordenadora revela que é difícil os professores participarem dessa formação, devido ao fato de acontecerem no horário de aula.

Em se tratando do P.P.P. e suas ações para inclusão, a gestão da escola nos informa que este documento encontra-se em construção, mas relata que o atendimento às necessidades específicas será garantido neste documento. Verifica-se que, atualmente, a escola não contempla ações para a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

Apesar de essa escola ter três alunos com deficiência matriculados, não possui serviços de Atendimento Educacional Especializado para estes. A gestão da escola entrou em contato com o setor de Educação Especial para informá-los dos casos de deficiência encontrados na escola, porém foram disponibilizados por este setor apenas cadernos de pauta ampliada e uma professora não indígena especializada em surdez para fazer acompanhamento em sala de aula de um dos alunos.

A gestão escolar aponta como dificuldade para implantar a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual o despreparo dos professores para lidar com as diferenças e a falta de materiais específicos e adaptados. Porém, nenhuma ação foi apontada pela gestão escolar para tentar contribuir para a inclusão educacional desses alunos.

Mittler (2008) informa que a inclusão escolar não consiste apenas em colocar as crianças com deficiência nas escolas regulares, mas, sim, mudar as escolas para torná-las mais acolhedoras e responsivas às necessidades de todas as crianças; ajudar os professores a aceitar a responsabilidade quanto à aprendizagem de seus alunos e prepará-los para ensinar aquelas crianças que se encontram excluídas do processo educacional.

Cabe pontuar que o processo para a efetivação do direito à educação e à inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência é complexo. Este processo envolve a formação inicial e continuada de professores indígenas para trabalhar com alunos com deficiência visual, assim como envolve ações articuladas entre a Educação Especial e a Escola Indígena, para juntas desenvolverem propostas que contemplem as necessidades educacionais de alunos com deficiência visual nas escolas indígenas.

Considerações finais

Os dados deste estudo revelam que a efetivação dos direitos sociais fundamentais e a inclusão socioeducacional com igualdade de oportunidade para os escolares indígenas com deficiência visual estão sendo negligenciadas. Nesse caso, a efetivação do direito à educação não envolve apenas o acesso, envolve a participação em todas as atividades, a qualidade do ensino e também o direito ao AEE como forma de garantir a permanência com sucesso desses alunos no ensino regular.

Os dados da avaliação funcional da visão e das necessidades específicas apontaram a existência de nove cegos, dos quais quatro não têm acesso à educação; sete com baixa visão, dos quais três estão fora da escola. Dos quatro jovens cegos avaliados, apenas um tem deficiências associadas (física e intelectual), os demais gostariam de estar na escola; no entanto, eles e seus familiares não sabiam que cegos poderiam estudar.

Esse desconhecimento acerca do direito à educação ocorre devido ao fato de que grande parte da população indígena adulta não foi alfabetizada e muitos não dominam a língua portuguesa. Observa-se que a história desse povo continua marcada pela exclusão social, pelo descaso político, manchado pela negação dos direitos fundamentais das pessoas humanas.

Nas escolas indígenas estudadas, foram encontradas crianças em idade escolar deficientes visuais analfabetas, sem acesso à leitura e escrita pelo sistema Braille ou por recursos especiais para baixa visão. Não há

o AEE para o apoio especializado, recursos específicos e adaptações de materiais didáticos. Encontram-se privadas do desenvolvimento de todas as possibilidades humanas, bem como da oportunidade de participação e acesso aos bens culturais das comunidades indígenas em que vivem.

Embora os documentos analisados prescrevam a garantia do acesso à educação com qualidade, o direito ao AEE e o atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais no espaço escolar, observou-se que, em grande parte das escolas indígenas, os Projetos Políticos Pedagógicos ainda estão em construção; apenas uma escola de Dourados contemplou, embora de forma paralela, as necessidades educacionais especiais. Nessa escola, há o profissional não indígena intérprete de Língua de Sinais, mas não há professor especializado para os alunos com deficiência visual.

Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, responsável pela Educação Indígena e Educação Especial do município, tem o papel de ofertar o AEE, apoio e suporte para as escolas que têm alunos com deficiência matriculados. Porém, suas ações para as escolas indígenas são escassas. Atualmente, o único atendimento que se tem para os alunos com deficiência é a oferta do professor intérprete para alunos surdos, e em alguns casos, professores itinerantes não indígenas e sem formação específica para atuar com alunos com deficiência visual.

Cabe destacar que essa ação do município estudado é resultado de um problema maior. A Secretaria de Educação Especial (SEESP) não sabe, ou ignora a existência de pessoas com deficiência nas escolas indígenas. Observa-se que nenhuma discussão sobre a implementação da Educação Especial nas escolas indígenas foi iniciada, nem ação específica ou direcionada às diferenças culturais dessa população foi discutida ou elaborada em conjunto com as lideranças e gestão escolar indígena, tendo em vista o atendimento de alunos indígenas com deficiência visual.

Por fim, a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada envolvem: o acesso; a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento; a construção da interface com a Educação Especial; a garantia do AEE com apoio e suporte aos professores indígenas em sala de aula, apoio e suporte aos pais e família extensa; e a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Essas propostas deverão ser construídas com base nas necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e nos aspectos culturais desse povo.

Referências

AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, O; et al. **Tornar a escola inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ARENDDT, H. **¿Que es política?**. Barcelona: Paidós, 1997.

BALL, Stepher. **Education Reform**. Londres: Open University Press, 1997.

BANIWA, G. L. Movimento e políticas indígenas no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, n. 12, p. 117-126, abr. 2007.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Cadernos de organização e gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BENITES, T. **Mbo'e kuation nhemonhe'ẽ ha japo kuation nhe' ẽ** (Fazendo o papel falar e produzindo a sua fala). Dourados, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Normal Superior), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2003.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município**: Sistema, Conselho e Plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos das palavras. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1999.

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

_____. **Lei nº. 10.172/2001**, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

_____. **Portaria nº 948**, de 09 de outubro de 2007. Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais**. Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Decreto 6949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <
[http://www.planalto.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)

[gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 1 out. 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. (1998) Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M. M. G. Compreendendo a baixa visão. In: **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Avaliação Educacional de alunos com baixa visão e múltipla na educação infantil**: Uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. Marília, 2005. Tese (Doutorado em Ensino da Educação Brasileira)—UNESP, Marília, SP, 2005.

_____. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In: **Ensaio pedagógico**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 173-186.

_____. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: **Educação no Brasil**: o balanço de uma década. Caxambu: ANPED, 2010.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 6, n. 54, p. 21-27, 2001.

CURY, E. C. NASCIMENTO, A. C. Escola indígena: espaço de fortalecimento das identidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., 2006, Cuiabá. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá: UFMT, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO da Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

DOURADOS. (Municípios). **Decreto nº 4.871**, de 10 de novembro de 2008. Dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento do setor de Educação Especial da Secretaria de Educação. Dourados: SEMED, 2008.

GASPARETTO, M. E. R. F. Visão subnormal em escolas públicas: Conhecimento, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental. Campinas, 2001. Tese (Doutorado) –Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

HADDAD, M. A. O. **Habilitação e reabilitação visual em escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Ciências Médicas)–Universidade de São Paulo), 2006.

HALL, S. **Identidade e mediações culturais**. Org. por L. Sovik. Trad. de A. G. Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOURENÇO, R. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como Fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e**

políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Layola, 1979.

_____; GRÜMBERG et al. **Los Paĩ – Tavyterã: Etnografía Guarani Del Paraguai Contemporáneo**. Asunción, PY: Centro de Estudios de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 1976.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORIN, E. **Uma ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. A educação e a complexidade do saber. In: PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**. b2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NASCIMENTO, C. A; ARQUIZA, A. H. A. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **CID 10** Classificação Estatística Internacional de doença e problemas relacionados à saúde. 9. ed. ver. São Paulo: EDUSP, 2003.

PEREIRA, L. M. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Universidade de São Paulo, 2004.

PROJETO *Teko Arandu* (viver com sabedoria). Curso de Licenciatura Indígena, 2006.

SÁ, Michele Aparecida. *O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação*. Dissertação (Mestrado em Educação)–UFGD, Dourados, MS, 2010.

SAMPAIO, M. W. Aspectos globais da deficiência visual. In: _____, M. W. et al. (Orgs.) **Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 7-16.

SANTANA JUNIOR, Jaime Ribeiro de. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 5, n. 9, p. 203-236, fev. 2010.

SOUZA, V. P. S. **Tive fome e não me destes de comer: socialização e processos educativos de crianças do centro de recuperação nutricional infantil**. Dourados, 2008. Monografia (Especialização em formação de profissionais da educação.)–Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2008.

Capítulo VII

A EDUCAÇÃO DAS MULHERES XAVANTE E OS PROCESSOS INTERLIGADOS À EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Maria Aparecida Rezende¹

Luiz Augusto Passos²

Este texto é parte da pesquisa que realizamos junto às mulheres Xavante da terra indígena Pimentel Barbosa. Esse povo se autodenomina *A'uwẽ uptabi* (povo autêntico). Pretendemos, no estudo, compreender as ações sociais, sejam coletivas ou individuais, registrando o cotidiano feminino, para conhecer a educação dessas mulheres em sua sociedade, bem como, tomando esses dados como ponto de partida, discutir aspectos da educação indígena no Brasil, em sua dimensão ideológica, cultural e legal.

Em 1998, iniciamos um trabalho de assessoria pedagógica junto aos professores *A'uwẽ uptabi* nessa terra indígena onde, na época, havia quatro aldeias. A convivência com tais comunidades traz um caráter de continuidade, pois muitas observações anteriores estão sendo refletidas

1 Doutoranda na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. rezemelo@yahoo.com.br

2 Orientador. Professor Doutor do PPGE do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. passospassos@gmail.com

e sistematizadas neste momento em que nosso foco são as mulheres e não mais a formação de professores, a educação escolar. O protagonismo é da organização social e educativa das mulheres.

Nesse período de mais de dez anos, nosso trabalho com a formação de professores indígenas continuou, incluindo os Xavante e realizando-se por meio dos cursos de licenciatura específica para os indígenas. Porém, os professores da terra indígena Pimentel Barbosa não participaram, pois não tinham o Ensino Médio.

Em 2007, voltamos a trabalhar com esses professores durante a realização de uma oficina pedagógica voltada para alfabetizadores e para a construção de material didático com essa finalidade. Atualmente, esse grupo conseguiu concluir o curso de magistério específico, de nível médio, para professores indígenas.

A participação das mulheres Xavante em estudos universitários ainda é muito acanhada. Em relação à Educação Básica, a aldeia Pimentel Barbosa passou por duas etapas, presenciadas por nós. No primeiro momento, contado de 1998 a 2000, as meninas estudavam até os oito ou dez anos de idade e depois saíam da escola. No segundo momento, a partir de 2010, as mulheres casadas passaram a participar das aulas. Elas preferiam que as aulas fossem ministradas por uma professora, pois com um professor a desistência é mais constante. Hoje, elas estudam com duas professoras: nas séries iniciais do Ensino Fundamental a professora é Xavante; porém, nas séries finais dessa modalidade, a professora é não indígena. Esta enfrenta um primeiro problema, que é linguístico, uma vez que não fala e não entende a língua Xavante; nesse caso, o ensino e a aprendizagem tornam-se lentos, prejudicando a professora e mais ainda as alunas.

Outro problema diz respeito à questão que assola a educação escolar nas aldeias: a falta de preparo dos professores. Necessita-se de capacitação específica para que possam compreender os conceitos usados na última década e suas diferenças: educação, educação escolar e educação escolar indígena.

Um terceiro problema junta-se a esses dois, que é o despreparo dos técnicos de muitas secretarias de educação municipais e até mesmo estadual. Com as mudanças de governo, geralmente muda-se também a equipe e a política de trabalho nas escolas indígenas.

Diante dessa problemática, o presente texto vem discutir as questões ligadas à educação das mulheres Xavante da aldeia Pimentel Barbosa e também aos processos da escolarização nas modalidades da educação indígena, educação escolar e educação escolar indígena, em alguns de seus aspectos.

A educação *A'uwẽ uptabi*

Enfatizamos um pouco do cotidiano das mulheres Xavante em meio à sua sociedade, onde os destaques de pesquisas sempre constatarem a preferência dada ao mundo masculino. A obra *A sociedade Xavante*, de David Maybury-Lewis – pesquisa realizada em 1958 a 1962 – foi fundamental para ilustrar a organização social, política e econômica masculina que é o seu foco. O dia a dia dos saberes femininos não foi preocupação dele nem dos pesquisadores que investigaram o universo Xavante, a não ser por breves relatos, mas não como de atoras sociais do viver e dos saberes na vida dos *A'uwẽ*. É justamente essa abordagem feminina que constitui o caráter inédito da presente pesquisa.

A partir da leitura dessa obra, pudemos fazer um paralelo de sua pesquisa com a nossa, quase cinquenta anos depois, no que diz respeito às mulheres. Tecemos, contudo, algumas considerações prévias: a) naquela época, os Xavante praticavam o nomadismo; isto não ocorre mais; b) a intenção da pesquisa do antropólogo não era observar as mulheres e sim os homens, e isso faz muita diferença. As mulheres Xavante, ao serem procuradas por nós, acerca de uma provável pesquisa com esse povo, enunciaram que todos só faziam pesquisa com os homens e nunca com elas. É, pois, um indicador relevante o caráter original dos estudos que realizamos.

Desde 1998, o comportamento das mulheres nos intrigava. Ao mesmo tempo, fascinava-nos principalmente a distância que mantinham dos *waradzū* (não índios) desconhecidos, mantendo-se em silêncio e comunicando-se com olhares de desconfiança. Somente depois de quase dois anos de convivência nas aldeias é que pudemos perceber certa confiança e até mesmo um sentimento de amizade.

Naquela época, era notória a rejeição à educação escolarizada pelas meninas, a partir dos dez anos. Concentramo-nos no trabalho de orientar os professores sobre como realizar o trabalho docente, uma vez que eles tinham sido escolhidos para essa profissão pela comunidade, porém haviam cursado somente o segundo ano do Ensino Fundamental. Ao saírem da escola, do mundo dos “brancos”, como eles costumavam dizer, as meninas iniciavam outro processo educacional: a educação dos *A'uwẽ uptabi*.

A educação feminina não é organizada em fases ou etapas, como a educação masculina. O trabalho que elas fazem e o seu dia a dia passam despercebidos dos pesquisadores, parecendo uma atividade corriqueira. Por isso, justifica-se a necessidade desta investigação, cujo fim é “desvendar” o universo feminino dessas educadoras que, ao longo da história, vêm preservando o jeito de ser e de viver desse povo, por meio da sustentabilidade – da língua, da cultura, da alimentação tradicional e das roças familiares.

As meninas se casam muito cedo. O antropólogo Maybury-Lewis (1984, p. 124-127) relata os três estágios dos casamentos ocorridos na época da sua pesquisa, 1958 a 1962, cada um com sua carga de complexidade. Esse aspecto será mostrado aqui da melhor forma que a escrita permite, para a melhor compreensão do casamento como um processo e não como um ato. O primeiro estágio é muito importante, pois consiste nas combinações entre as famílias. É nesse momento que o compromisso é firmado:

Os pais dos jovens é que combinam, inicialmente, o casamento. Estes arranjos geralmente não são difíceis de serem feitos, pois

os casamentos raramente têm conseqüências políticas e não há pagamentos ou presentes significativos envolvidos na questão. [...] Cada mãe deu um pequeno bolo de milho para os *Ai'were* e entrou com sua filha. No abrigo, o futuro marido estava deitado sobre o lado, com sua cabeça voltada para o lado oposto ao da entrada e cobrindo o rosto com as mãos. Ela se deitou por um instante ao seu lado embora ele se mantivesse de costa para ela o tempo todo, depois ela foi levada embora pela mãe. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 124-127).

Nessa primeira fase, o pesquisador conta que as noivas eram muito pequeninas, em sua maioria nem andavam ainda, por isso, segundo ele, muitas vezes a cerimônia era acompanhada por um coro de choro das crianças, assustadas por ver a fila dos meninos deitados. O casamento geralmente era feito coletivamente pelas famílias. Em seguida, todos os grupos domésticos que tinham filhos envolvidos no casamento recebiam também um bolo enorme de milho, assado no forno de terra, e assim terminava o primeiro estágio do casamento.

A segunda fase do processo de casamento ocorre quando o marido começa a visitar sua jovem esposa, sorrateiramente, no período noturno. Maybury-Lewis (1984, p. 130) conta que “um homem começa a coabitar com sua esposa quando ela tem entre oito e dez anos de idade, de modo que os meninos mais velhos na época da iniciação não têm que esperar muito para poder manter relações sexuais com suas esposas”. Nesse período, os parentes da menina constroem uma parede de palha dentro da casa para garantir certa privacidade ao casal. De acordo com o antropólogo, este momento não é publicado, o rapaz procura sua esposa à noite e sai de madrugada, para que ninguém perceba, e se alguém faz brincadeira em relação a essas visitas noturnas ele costuma negar veementemente.

O marido esconde porque não quer admitir a coabitação com a esposa, pois não quer chamar seus irmãos de *ĩ'arĩ* (cunhados), nem seus pais de *ĩmãpari'wa* (sogros). Essa relação complexa exige uma longa discussão, pois faz parte do sistema de parentesco e suas obrigações. *Grasso*

modo, isso quer dizer que, assumindo o casamento, ele tem obrigações de trabalhar com e para o sogro.

O terceiro estágio inicia-se com um maior amadurecimento da esposa, quando ela passa a coabitar publicamente com seu esposo. Isso ocorre, geralmente, quando a esposa engravida ou quando a classe de idade dos seus esposos é promovida à categoria de homens-maridos. A partir daí, ele vai morar com o sogro e passa a pertencer ao grupo de sua esposa, ou seja, passa a viver na casa do sogro.

Isso, aos olhos da cultura ocidental, é estranho, mas, de acordo com a pesquisa, um casamento Xavante tem uma estabilidade admirável. É difícil ocorrer o divórcio, pois, normalmente, quando ocorre, implica a mudança de um dos cônjuges para outra aldeia. Os filhos ficam, costumeiramente, com o cônjuge abandonado.

Nesse caso não é só o marido que abandona uma aldeia por motivos políticos. Quando uma facção se muda em bloco, a esposa pode querer ir junto com seus pais, e seu marido pode permanecer na aldeia, mesmo sendo ele o “abandonado”, pois foi quem rompeu o casamento. Pela lei Xavante, ele pertence à família do sogro e não mais à sua família e deveria acompanhar a esposa; ou, numa segunda opção, ela pode deixar sua família para viver no local escolhido por ele.

O antropólogo (1984, p. 133) afirma que a mulher só parece submissa: “[...] muitas delas, pelo contrário, são sarcásticas e têm uma língua afiada: mesmo que, no fim, acabem por acatar os desejos dos maridos, procuram dobrá-los por rigorosos ‘bate-bocas’ a que poucos homens têm a capacidade de fazer frente”. Isso marca a personalidade forte das mulheres que conhecemos em 1998. Retomaremos todas essas questões sobre o casamento e a relação matrimonial na continuidade do estudo.

Observamos, muitas vezes, o movimento das mulheres idosas, acompanhadas de suas filhas, indo às roças e voltando com os *siõnos* (cestos trançados de palha) cheios de gêneros alimentícios lá produzidos. Olhando de longe, sem a pretensão de mergulhar no mundo feminino, muitas perguntas foram suscitadas a partir da reflexão sobre nossa

memória de trabalho com esse grupo. Como se dá a relação entre elas e o meio de produção agrícola sustentável? Como esses alimentos são divididos? Qual é a participação do homem nessa produção? Será que elas vão para as roças só para colher? Ou também fazem o que chamamos de “tratos culturais”, ou seja, cuidam da limpeza da roça até chegar a época da colheita? Seriam elas ou os homens que fariam isso?

No momento da pesquisa de campo, pudemos comprovar o que o antropólogo afirmara em sua pesquisa, no final da década de 1950 para início de 1960: as roças, costumeiramente, são familiares. Fizemos o acompanhamento de duas famílias na roça de arroz. Os homens limpam o local e sua(s) esposa(s) faz(em) o plantio e mantém(êm) a roça limpa. Durante a colheita, elas nos contaram que é comum o marido ajudar a cortar os pés de arroz e empilhar; elas também fazem esse trabalho, que é comum aos dois gêneros, mas bater o arroz (tirar as sementes de seus pés), ensacar e carregar para a casa é trabalho feminino.

Elas colocam dentro de seus *siõnos* as sacas de arroz que chegam a pesar até cinquenta quilos e, sem fazer parada no caminho, andam de dois a cinco quilômetros com o peso nas costas e só o descem em frente a sua casa na aldeia. Acompanhamos duas famílias e ambas agiram de modo diferenciado, de acordo com as tecnologias que possuíam.

Na primeira família, o procedimento foi cortar o arroz com cutelo, ferramenta de ferro envergado com cabo de madeira, trabalho realizado tanto pela mulher como pelo homem (esposo). Ela fez a limpeza de um local pequeno e espalhou uma lona preta de plástico. Em seguida buscava, diversas vezes, nas pilhas grandes, montes de pés de arroz cortados. Foi a um pé de bacuri e retirou de sua folha o caule, cortou-o e fez dele um instrumento para bater nos pés de arroz para que soltassem as sementes. Depois, fez a limpeza das sementes, retirando todas as palhas e outros resíduos vegetais e, ao término, ensacou os grãos numa saca branca de plástico. De vez em quando dava uma pequena parada para tomar água.

O esposo ajudou-a a colocar a saca dentro do *siõno* (cesto de palha) e voltou para a colheita do arroz, enquanto ela seguia, a passos

rápidos, com seu peso de cinquenta quilos. A alça do cesto tem uma faixa larga para ser colocada na cabeça, pouco acima da testa. O corpo da mulher é flexionado para a frente e as mãos cruzadas na cabeça e apoiadas em cima da alça larga da cesta. Os três quilômetros foram vencidos silenciosamente e sem nenhum descanso. O peso só foi retirado na frente de sua casa.

Na segunda família, o trabalho da colheita do arroz foi realizado pelas duas mulheres de uma liderança. Elas chegaram, limparam um pequeno espaço com o facão e com os pés; tinham como tecnologia o facão e o *siño*. Cortavam o arroz com facão e já faziam a pilha de arroz no local em que iam trabalhar, ao contrário da outra família, que tinha uma grande pilha de arroz, e de lá os pequenos feixes eram transportados até o local onde seriam batidos para sair os grãos e colocados dentro da saca de plástico. Essas mulheres, depois de cortar muitos pés de arroz, cortaram algumas folhas largas de uma batata nativa e as usaram para forrar os *siños*, uma vez que, devido à característica do seu trançado, eles apresentavam frestas e o arroz poderia cair no chão.

Elas iniciaram o lento processo de retirar os cachos de arroz, que pareciam mechas de ouro. Com os dedos polegares e indicadores, elas cortavam os cachos e os jogavam dentro dos *siños*. Quando estavam cheios, iniciaram a volta para sua casa. Os cestos pesavam muito, mas, a exemplo da outra família, elas também não pararam para descansar e só retiraram o peso em frente à sua casa. Essa tarefa é árdua para a mulher. Ao entardecer, confessaram as dores nas costas, porém, durante a caminhada com o peso, disseram que não estavam cansadas e que eram fortes e muito trabalhadeiras e, em tom brincalhão, alfinetavam os homens que estavam por perto, dizendo que eles eram preguiçosos, pois só elas trabalhavam.

Na experiência vivida por Maybury-Lewis, de 1958 a 1962, cada família produzia sua roça como um meio de complementação alimentar e não havia muita variedade plantada, nem mesmo a mandioca, pois esta foi incentivada pelo Serviço de Proteção ao Índio, de acordo com a visão deste antropólogo. O plantio de feijão e milho era obrigatório, uma vez

que todas as festas mais importantes exigiam esses dois produtos. Os outros alimentos eram coletados no cerrado e algumas coisas na mata.

Naquela época, era trabalho masculino o ato de preparar o terreno para o plantio, como quebrar galhos mais grossos com as bordunas e atear fogo para limpar o local da roça. O plantio e a colheita, geralmente, são ainda um trabalho feminino, assim como a coleta da lenha para cozinhar os alimentos e fazer os chás. Aos homens, ainda cabe a tarefa de prover a sustentação alimentícia rica em proteínas que, na época da pesquisa, já era constituída pela carne. De acordo com os anciãos Xavante, antigamente eles buscavam a proteína nos corós que se alojam em madeira podre. Todas as grandes festas Xavante exigem uma grande quantidade de carne. Ao narrar esse fato, Maybury-Lewis o chamou de “orgia carnívora”. Essas características permanecem até hoje. As mulheres limpam a caça e a preparam para o consumo da festa. Nesse dia, enquanto houver carne, todos e todas ficam comendo. Fazem parte do casamento esses afazeres domésticos.

As mulheres eram preparadas para a tarefa. Na casa em que havia mais de uma mulher, as tarefas eram divididas, de acordo com Maybury-Lewis (1984), pois um homem podia ter mais de uma esposa. O casamento de um homem com duas ou mais esposas ainda ocorre na terra indígena Pimentel Barbosa. Maybury-Lewis (1984) atesta que, na visão dos homens, esse casamento é desejado pelas mulheres. As coesposas, sendo irmãs ou primas, também não causam problemas; ao contrário, elas se ajudam mutuamente. Além do mais, casam-se com o homem com quem têm convivência familiar, uma vez que ele mora com seu sogro. Assim nos disseram: que é comum o sogro oferecer suas filhas ao genro, mas ele deve ter qualidades para casar-se mais de uma vez, e a principal é que consiga manter bem alimentada sua família, não deixando faltar para ela a carne.

Atualmente, observamos que esses casamentos ocorrem entre as principais lideranças, cacique, professores ou outros homens que atuam na área da educação, como na limpeza da escola, ou seja, têm salários para sustentar sua numerosa família. Cada esposa tem, aproximadamen-

te, de cinco a dez filhos. Para os Xavante, o nascimento de uma criança é sempre bem-vindo.

Maybury-Lewis (1984) construiu um quadro sobre os homens poligâmicos e procurou saber quantas esposas tinha cada um na época de sua pesquisa em Pimentel Barbosa, que então se chamava Posto São Domingos.

Hoje em dia, temos uma cadeia de indagações ainda sem respostas: quais são os sentimentos das mulheres, na visão delas mesmas, em relação a esse tipo de casamento? Ainda existem casamentos combinados na atualidade? O casamento ainda é visto como um processo, ou seja, ainda é dividido em estágios? Qual é a idade das meninas em cada estágio do casamento?

O processo de escolarização dos povos indígenas

No contexto da história da educação escolar para os povos indígenas, o período colonial é o mais longo, com aniquilamento cultural dos povos que viviam no Brasil. Inspirada nos pensamentos de outros estudiosos dessa temática – Fernandes (1995), Schaden (1976), Meliá (1979) e Haubert (1990) –, a linguista Bruna Francheto descreve as fases da educação escolar para os indígenas no Brasil. Nesse primeiro momento, “o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional” (FRANCHETO, 2001, p. 72).

Ao longo do seu texto, ela expõe as três fases do período por que passou, e ainda passa, a escolarização para os povos indígenas, que aqui serão demonstradas por meio de tópicos e resumidamente (2001, p. 72-96):

a) Primeira fase: catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil colônia:

- Negar a diversidade cultural e acabar com as culturas;
- Incorporar a mão de obra e impor o ensino em português;

- Promover a assimilação dos índios à civilização cristã;
- Introdução da língua, da história e dos valores dominantes;
- Cosmologias indígenas foram substituídas pela moral católica.

b) Segunda fase: a integração dos índios à comunhão nacional do SPI à FUNAI, SIL e outras missões religiosas:

- 1910 – criação do SPI: depois de grandes extermínios das populações indígenas, o Estado formula outras políticas indigenistas – modelo integracionista: menor peso no ensino religioso e ênfase no trabalho agrícola, doméstico, preparação para o mercado de trabalho e abastecer o mercado regional;
- 1967 – cria-se a FUNAI. O ensino bilíngue foi pensado como forma de respeito aos povos indígenas. A educação escolar continua integracionista. Por falta de profissionais preparados para trabalhar com a educação escolar, a FUNAI busca apoio do SIL – Summer Institute of Linguistics – desde 1959. O convênio entre FUNAI e SIL é interrompido em 1977 e reativado em 1983.

c) Terceira fase: a formação de projetos alternativos de educação escolar. A participação de organizações não governamentais nos encontros de educação para índios:

- As ONGs iniciam seu trabalho em defesa aos índios, antes do término da ditadura militar, na década de 1970. Entre elas destacam-se: Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI);
- 1969 – Operação Anchieta (OPAN), ramificação leiga da Ordem Jesuíta. Desde 1982, a cada dois anos, oferece encontro de educação escolar indígena;

- 1972 – Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – contribuição com prestação de serviço na área da educação escolar para os indígenas;
- Algumas universidades (USP, UFRJ e UNICAMP, entre outras) começam a participar, por meio de assessorias especializadas;
- Nessa luta foram aparecendo os projetos alternativos: 1979 – I Encontro Nacional de Educação Indígena organizado pela CPI: a motivação do evento era de natureza política e a educação como fator autodeterminação. Presença de antropólogos e sociólogos;
- OPAN – 1984 – II Encontro – aponta a necessidade da presença de professores indígenas nos encontros para que eles possam definir seus papéis na questão da educação indígena;
- III Encontro – educação indígena centrada na problemática do contato;
- IV Encontro (1988) – formação de professores sem a presença de professores indígenas;
- V Encontro (1990) – organização de currículos para as escolas indígenas;
- Várias experiências foram surgindo: desde 1983, a CPI/AC vem promovendo cursos de formação de professores indígenas;
- Desde 1973, o CIMI vem atuando junto aos Tapirapé no processo de escolarização entregue aos professores Tapirapé.

d) Quarta fase: experiências de autoria. Da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios:

- Autodeterminação dos povos indígenas;
- Educação escolar indígena;
- Direito à educação diferenciada, ampliação e retomada de terras e outras conquistas territoriais e na saúde;

- 1981 – I Encontro “Índios: Direitos Históricos” – em São Paulo, com o apoio da CPI/SP. O evento contou com 32 lideranças indígenas de todo o país e elegeu-se o presidente nacional da organização (UNI). Paralelamente, contou com o apoio de 33 entidades pró-índio;
- 1984 – II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas – Brasília/DF, participação de 300 indígenas, representando 170 sociedades indígenas.

Apoiadas pelos aliados não indígenas, as etnias foram fortalecendo suas lutas e obtendo como resultado diversas conquistas. Os anos de sofrimento, de morte, de desprezo e desrespeito foram passando. Em cada estado brasileiro, os professores foram se organizando, os movimentos de professores foram criando raízes e o pensamento de uma escola diferenciada começou a tomar corpo, nascendo a Educação Escolar Indígena.

A educação escolar indígena e a interculturalidade

O histórico da educação escolar para os povos indígenas é marcado pelo alto grau de prejuízos socioculturais que os modelos de educação europeizante trouxeram para as etnias que a eles foram submetidas. Muitas lideranças – caciques, rezadores, pajés e aliados não indígenas – tiveram de mobilizar-se diante do poder de destruição desses modelos, que, de modo perverso, ao longo dos séculos, acabaram por aniquilar diversas culturas e línguas, destruindo a memória coletiva e suprimindo a diversidade dos modos de vida.

Atualmente, a história começa a mudar – a escola já é vista por diversas comunidades indígenas como uma aliada, uma parceira na luta pela sobrevivência das línguas e culturas indígenas. Na esteira do discurso da escola diferenciada, nasce o sonho de construir uma escola que respeite a educação indígena, tão importante como ela. É o começo da educação escolar indígena. É apoiada pela Constituição Federal de 1988,

seguida de outras legislações, as quais explicitam o direito de exercê-la e exigir respeito aos modos diferenciados de ser e de viver.

A Constituição Federal de 1988, como Lei maior, garante aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada. É evidente que esses direitos não foram dados e sim conquistados. Isso exigiu muito esforço, paciência, espera e luta, que durou muito tempo, dos movimentos e organizações indígenas e não indígenas comprometidos com a causa. Além do reconhecimento do direito dos índios a manterem sua identidade cultural, a Constituição, em seu artigo 210, garante o uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado o dever de proteger as manifestações das culturas indígenas. O capítulo VII da Constituição, nos artigos 231 e 232, detalha todos os direitos dos povos indígenas, que devem ser respeitados.

De acordo com a obra *Educação Escolar Indígena: as Leis e a Educação Escolar Indígena* (2005), organizada pelo antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394) menciona a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos: no artigo 32, reproduzindo o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição, e nos artigos 78 e 79, nas “Disposições Gerais”. Nesses artigos, fica estabelecido que a educação escolar indígena deverá ter o tratamento diferenciado das demais escolas, incluindo a prática bilíngue e a interculturalidade.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no III Capítulo – Modalidade de Ensino, no item 9, trata somente da questão da educação (escolar) indígena. O Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelece a estrutura e funcionamento da escola indígena, como ação concreta em prol dessa escolarização. Por fim, podemos contar também com a Resolução 3/99, do Conselho Nacional de Educação, na qual, entre todas as outras garantias, fica garantido o direito dos professores indígenas de terem uma formação específica.

Os professores indígenas, atualmente, recorrem à legislação que garante a eles toda forma de qualidade de vida e profissional, bem como o respeito à sua cultura, sua língua e modo de viver de cada comunidade. A partir desses estudos, cresce a esperança de se ter uma escola diferenciada que passe à categoria de educação escolar indígena.

Meliá (1999, p. 3) acredita que a educação, em sua ação pedagógica, está aliada a três círculos relacionados entre si: “[...] a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e o mais complexo.” Para o antropólogo, esse processo se configura como um sistema, e o modo de viver essa relação é o que caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se dá a transmissão dessa educação – diferente e própria de cada povo – é, para ele, a ação pedagógica.

O autor lembra que a educação escolar foi um ataque à alteridade e à diferença e que as respostas a isso muitas vezes resultaram em conquistas. Dentre elas, podemos mencionar a elaboração de materiais didáticos na língua indígena, a atuação de professores indígenas nas aldeias, o currículo adaptado à realidade indígena. Meliá pergunta:

São esses passos suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças? [...] A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas. (MELIÁ, 1999, p. 4).

Quem acompanha ou acompanhou os trabalhos realizados nas aldeias pode certificar-se de que Meliá tem toda razão ao tocar nesse ponto. Tudo parece estar perfeito, mas nem os professores e nem a comunidade estão satisfeitos. O que ainda falta? O currículo é adaptado para atender as diferenças, os professores são indígenas e ministram suas aulas na língua nativa para que os alunos e alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental possam compreender os conteúdos, mas ainda fal-

ta muito para vivenciarem uma educação escolar indígena. Meliá (1999) aponta outra questão que esvazia a ação pedagógica para a alteridade:

A ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faz o que pode e o que quer. [...] Entro nessa espécie de casuística porque, sob a escusa de ver a realidade, levanta-se uma série de registros inacabáveis de casos, muito ricos, por certo, mas onde a árvore impede de ver o mato. (MELIÁ, 1999, p. 14).

Sabidamente, Meliá recorre ao uso da metáfora para mostrar que nem tudo está perfeito. A propaganda pode ser maior do que o produto merece. É preciso tomar cuidado, avaliar o porquê dos fracassos da educação escolarizada também nas aldeias. Como os professores estão trabalhando? Como foi a formação desse professor indígena? Ele é comprometido com seu povo e com sua cultura? O que é educação diferenciada para ele? Os pais e a comunidade estão satisfeitos com seu trabalho pedagógico? Muitas vezes, numa visão romanceada, ou mesmo por desconhecimento da legislação da educação escolar indígena, alguns técnicos das secretarias, sejam municipais ou estaduais, deixam de orientar o trabalho da prática educativa com medo de “ferir” a cultura, de desprezar os direitos dos povos indígenas, mas incluída nesses direitos está a formação específica para esses professores. A educação escolar indígena deve, pois, estar voltada para a interculturalidade.

O conceito de interculturalidade ganha dimensão e diferenças no modo de pensá-lo. O educador Paulo Freire e o filósofo Martin Buber escreveram sobre a educação dialógica numa leitura de educação intercultural. Para compreender tal conceito, Mota Neto e Barbosa (2005) recorreram a esse pensamento, aprofundando o assunto interligado ao diálogo entre culturas que produz, a partir desse debate, a interculturalidade, e argumentando que

A educação dialógica, especialmente aquela que prima pelo diálogo entre culturas (interculturalidade) apresenta-se como uma estratégia de formação inovadora e radical, possibilitando

superação de práticas e visões etnocêntricas; a convivência pacífica com o diferente; a redução da violência na educação; a construção de currículos interativos, complexos e dinâmicos. O resultado da educação intercultural, vislumbra-se, é contribuir para uma sociedade democrática e multicultural, fundada no diálogo, na assunção da diversidade, e na possibilidade de todos os seres humanos assumirem-se politicamente frente o mundo e tomar a história em suas mãos. (MOTA NETO; BARBOSA, 2005, p. 4).

Na esteira desse pensamento, pode-se vislumbrar que, para uma educação escolar ser educação escolar indígena, é preciso que haja diálogo entre as sociedades – em especial, a ocidental e indígena –, e que nenhuma queira ser superior à outra, como a história registrou desde o período colonial. É justamente para tomar a história na mão que a educação intercultural é pensada na educação escolar indígena. Oprimidos e pisoteados, os povos indígenas brasileiros viveram a dura realidade de expulsão de suas terras, de suas línguas, de suas culturas, do seu modo de ser, causando com isso o assassinato de diversas naturezas, incluindo o suicídio de muitos indígenas. A mão que enlaça a corda no pescoço da vítima é resultado dos processos atrozos causados pelos colonizadores, que vêm sendo perpetuados até os dias atuais.

Para que essa educação se torne intercultural, é fundamental conhecer os princípios fundantes da educação indígena, para buscar neles um diálogo com a educação escolarizada, porém refletida e sistematizada nos moldes de uma educação dialógica. O antropólogo Meliá (1979), no livro *Educação indígena e alfabetização*, faz um longo arrazoado sobre a educação indígena que, para ele, está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. Segundo o autor (1999, p. 2), num gesto provocativo aos que pensam que os povos indígenas não têm educação e necessitam de escolarização, ele aponta que “a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. [...] os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão”.

Desse modo, procuramos esclarecer a necessidade do diálogo da educação indígena com a educação escolarizada diferenciada, menos arrogante e mais humilde, para escutar e aprender os processos próprios de ensino e aprendizagem, para, juntas, ficarem fortalecidas e construir a verdadeira essência da base educativa. É nesse sentido que entendemos os processos interculturais da educação.

O processo de escolarização, para as mulheres da aldeia de Pimentel Barbosa, ainda é meio conturbado, pois incomoda a educação das mulheres no sentido temporal e organizacional dos dois processos. A escola, para os Xavante dessa aldeia, precisa ensinar a língua portuguesa, tanto na escrita como na leitura, e conhecer a ciência do mundo ocidental, além de explorar as outras áreas como a matemática, ciências da natureza, ciências sociais e contribuir na socialização da educação indígena dos Xavante. Essas duas educações juntas ainda causam desconforto para ambas: as mulheres mais velhas reclamam que as jovens ficam muito tempo na escola e descuidam dos seus afazeres, muitos deles citados ao longo deste texto. Os professores, por outro lado, ficam sem saber como registrar as ausências das mulheres quando a educação indígena exige a participação efetiva do seu trabalho e também reclamam da “perda” dos conteúdos, principalmente da língua portuguesa, que é o ponto fraco das mulheres que precisam esforçar-se para ler, mas compreender o que estão lendo é uma tarefa quase impossível.

Assim, a educação escolar indígena ainda tem muitos desafios para dar conta de sua tarefa. Precisa saber dialogar com as duas educações, mas para isso ainda falta suprir outros processos políticos, sociais e culturais, tais como dar prioridade à formação dos professores indígenas, dos técnicos e assessores pedagógicos estaduais e municipais, e à necessidade de aprender a escutar e valorizar os processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Enquanto a educação escolar ditar as regras, a educação escolar indígena ficará no sonho das pessoas que lutaram e lutam por ela, na esperança da efetivação de políticas públicas para a realização da verdadeira educação intercultural.

Referências

FRANCHETO, B. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: FERREIRA, Mariana Kawal Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. Cuiabá: OPAN, 1979.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa em ação de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MAYBURY-LEWIS, D. **A sociedade Xavante**. São Paulo: Francisco Alves, 1984.

MOTA NETO, J. C. da; BARBOSA, R. G. R. **O diálogo como fundamento da educação intercultural**: contribuições de Paulo Freire e Martin Buber. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife, 19 a 22 set. 2005.

Capítulo VIII

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TICS: O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS

Reinaldo dos Santos¹

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento²

Educação, Sociedade e TICS

A sociedade do século XXI concentra, na esfera “virtual” da mídia, redes e TICS, muitas das suas atividades “reais”, adaptando, convertendo e até reinventando tantas outras. Assim, as perspectivas das TICS imitam, reproduzem, recriam e dão continuidade a fenômenos da vida real, nos quais as necessidades e disponibilidades da vivência humana dos sujeitos em relação aos objetos são, cada vez mais, pautadas pelo meio, pela mediação das tecnologias.

1 Doutor em Sociologia e Professor Adjunto de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

2 Mestranda em Educação e Professora Auxiliar de Língua Brasileira de Sinais na Faculdade de Educação da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

Por meio do acesso à rede mundial de computadores (incluindo a convergência de meios, mídias e linguagens que ela agrega, como rádio, TV, telefonia e interação), estabelecem-se relações com pessoas do bairro ou distantes, amigos de infância ou novos amigos, com parentes, desconhecidos, pessoas do trabalho, anônimos etc.; enfim, trocam-se conteúdos como fotos, vídeos, reportagens, endereços de outros sites, opiniões, críticas, alguns comportamentos. Também se trabalha, se comercializa, se faz política (opinião, voto, protesto, relações com os entes governamentais) e até se pratica o ilícito.

O avanço das TICs trouxe para a interação do homem com o homem e do homem com diferentes contextos a urgente necessidade de se (re)aprender como organizar e ampliar as atividades do dia a dia por meio da praticidade da internet. Aos poucos, aprendemos a interagir com a televisão e a internet de maneira informal, a partir da curiosidade e colaboração de quem sabe um pouco mais, não havendo um contexto formal de formação ou preparação para uso não laboral das TICs.

Assim, com a malha da internet se espalhando pelo mundo, não nos damos ao trabalho de questionar o modo como acessamos, disponibilizamos e usamos as informações e as ferramentas da rede. Não nos perguntamos se estamos utilizando o seu real potencial, se o agregamos de forma produtiva, quais os efeitos perversos, os sujeitos e interesses envolvidos. Compomos, por meio de sites, redes sociais, fotos, vídeos e outras linguagens, esse mundo sem fronteiras, sem crítica, livre e sem medida, no qual a ânsia pelo acesso e atualização, de tudo e de todos, ofusca a preocupação com as dimensões de suas consequências no mundo real (GOMES, 2011).

Frente a esse fenômeno de nossa sociedade, a falta de uma formação ou de atenção institucional voltada para a preparação do sujeito para o uso das TICs, para além de seus aspectos técnicos, tem despontado como uma importante questão dentre os pesquisadores da área. As reflexões neste sentido pautam-se por algumas considerações que merecem destaque:

- a exponencialmente crescente difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano das pessoas, sobretudo da telefonia, da televisão e da internet;
- a influência das TICs nas relações sociais contemporâneas, incluindo o trabalho, o consumo, a cidadania, a educação, a religião, a saúde, o lazer, a afetividade e a intimidade;
- a ausência de reflexões sobre as tensões envolvendo as TICs, como controle/liberdade, potencial/riscos, benefícios/malefícios, inclusão/exclusão, por exemplo;
- a ausência de contextos formais e objetivos de preparação social (para além da dimensão técnica) das pessoas para o uso das TICs, marcada por uma abstenção de instituições como Estado, escola, igreja, família e a própria mídia, no cumprimento de tal papel social.

A partir destas considerações, destacamos os pressupostos que balizam muitas das abordagens atuais, relacionando educação, inclusão e tecnologias:

1. Em uma sociedade pautada pela mediação das TICs, os sujeitos sem acesso ativo, efetivo e protagonista à interação com tais tecnologias estão potencialmente excluídos e/ou marginalizados da maioria dos processos de interação e produção social;
2. A inclusão de tais sujeitos nas relações sociais contemporâneas exige mais do que a inclusão digital técnica (de aparelhos, cabos, redes e procedimentos de como usar, como “apertar teclas”), demandando sobretudo a inclusão social, de preparação sociocultural do sujeito para interagir com as TICs, em seus aspectos éticos, científicos, culturais, políticos, educacionais etc.;
3. O argumento de que a instituição responsável pelo cumprimento deste papel social de preparação do sujeito para a interação com o mundo mediado pelas TICs, apesar de ainda não estar devidamente preparada, é a escola.

É no sentido de refletir sobre uma educação, escola e prática educativa voltadas para uma inclusão digital sociocultural, que se apresentam as discussões deste capítulo sobre aspectos educacionais do uso de TICs como recursos de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

As TICs e seu potencial como Recurso de Acessibilidade Midiática (RAM)

Os deficientes auditivos necessitam, devido a sua condição de perda parcial ou total da audição, de recursos midiáticos de acessibilidade, aqui definidos pela sigla RAM, que atualmente são oferecidos na forma de legendas (legenda explícita), *closed caption* (legenda oculta) e janela de interpretação.

Para fins de entendimento, conforme o decreto nº 5626/2005, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; e considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Assim, compreende-se que a diferença entre surdos e deficientes auditivos não se dá simplesmente por maior ou menor grau de perda auditiva e sim pela forma de interação desses sujeitos com o mundo, se pela LIBRAS ou somente por oralização e leitura labial.

Para essa reflexão, adotou-se o termo deficiente auditivo, haja vista que os RAM são utilizados pelos dois grupos: aqueles que, mesmo tendo perda auditiva, não são, algumas vezes por opção própria, usuários da LIBRAS; e aqueles que interagem com o mundo por meio de experiências visuais e essencialmente pelo uso da LIBRAS. Esses dois grupos fizeram parte de nossa investigação e ambos apresentam a condição de perda auditiva.

O sistema de legendas destinado à promoção da acessibilidade aos deficientes auditivos e surdos transcreve o áudio de diversos tipos de transmissões ao vivo ou pós-produzidas, como filmes, novelas, telejornais, programas de auditório etc.; o *closed caption* (legenda oculta) deve descrever, além das falas dos atores ou apresentadores, qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos etc. (ABNT, 2005).

A janela de LIBRAS é um recurso que torna possível o acesso à informação para pessoas com deficiência auditiva: surdas, que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. Esse recurso se dá pela disposição de uma janela na tela da televisão com a presença do intérprete de LIBRAS realizando a interpretação da Língua Portuguesa (oral auditiva) para LIBRAS (gestual espacial).

As discussões sobre acessibilidade aos meios de comunicação e informação pelos deficientes auditivos situam-se no terreno da diferença linguística, no caso dos usuários da LIBRAS, da percepção sensorial visual em detrimento da auditiva e das necessidades específicas desses sujeitos, as quais tendem a promover tensões, à medida que essas diferenças e necessidades não são respeitadas.

Diante dessas constatações, cabe questionar: o que a legislação assegura quanto a esses recursos e quais são as diretrizes instituídas? Quais as potencialidades e quais as limitações desses recursos? Os recursos já disponibilizados atendem às necessidades específicas desse grupo? De que forma a escola tem preparado os deficientes auditivos para utilizarem esses recursos? Será que os professores utilizam ou já pensaram na possibilidade de utilizar a televisão e os RAM como recurso didático para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita da Língua Portuguesa?

O desdobramento de tais questionamentos passa pela reflexão sobre o papel da escola na ampliação das possibilidades e na superação de limites na recepção mediada de recursos midiáticos de acessibilidade (RAM), especificamente os de legendas, *closed caption* e janela de interpretação para deficientes auditivos, demandando: o dimensionamento da presença, ocorrência e qualidade desses recursos midiáticos de aces-

sibilidade (RAM) para deficientes auditivos em programas televisivos e a configuração dos limites e as potencialidades do uso de recursos RAM na recepção televisiva pelos sujeitos demandantes.

Assim, cabe verificar como os deficientes auditivos interagem com os RAM, se os utilizam ou não, se compreendem o conteúdo veiculado nos programas, constituindo então um estudo de recepção de mídia. Para a reflexão em torno da prática de consumo de programas televisivos com RAM, faz-se necessário considerar algumas variáveis: se o sujeito (deficiente auditivo/espectador) reconhece a obrigação das emissoras de televisão de lhe assegurar o acesso aos conteúdos de informação e entretenimento; se ele identifica os recursos, canais e oportunidades potenciais para acessibilidade midiática; se ele usufrui e possui habilidade suficiente de leitura para interagir com os RAM.

É relevante também adentrar o campo da escola, da sala de aula comum e de atendimento educacional especializado, com uma investigação em documentos como Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ensino e Planos de Aula, em busca de dados sobre o uso das TICs, especificamente a televisão, como recurso didático no ensino, sobretudo da Língua Portuguesa, que constitui um dos maiores desafios da educação de deficientes auditivos e surdos (LACERDA, 2006; QUADROS, 2006; BOTELHO, 2005).

Resultados

Espera-se que este estudo possa contribuir para a superação das limitações no acesso aos RAM, especialmente apontando o importante papel da escola, que pode, através do uso desses recursos como estratégia de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, ampliar as suas possibilidades de uso. A priori, entendemos que os RAM constituem uma via de mão dupla no que se refere ao seu uso nas práticas de ensino, pois trazem a possibilidade de desenvolver, nos alunos, estratégias para a leitura dinâmica e fluente, e os prepara para a interação com esses recursos no espaço extraescola, viabilizando o uso dos RAM e contribuindo para a inclusão social.

Os dados indicam que, além das limitações técnicas na produção e disponibilização desses recursos, existe também uma dificuldade por parte dos usuários, devido à necessidade de leitura dinâmica e fluente. A superação das limitações por parte da produção ocorrerá à medida em que novas tecnologias forem empregadas na produção de legendas e, no caso da janela de interpretação, dependerá da expansão da TV Digital, que permitirá a utilização de subcanais para a disponibilização desse recurso de acordo com todos os padrões estabelecidos, dependendo, também, dos interesses econômicos das emissoras, pois as janelas de interpretação não são obrigatórias em toda a grade.

Com relação às limitações centradas na recepção, a superação depende do cumprimento do papel da escola em ensinar Língua Portuguesa e em desenvolver nos alunos a capacidade de realizar leituras dinâmicas e fluentes, bem como a difusão desses recursos entre todos os alunos, futuros cidadãos, que saberão a importância deles e poderão exigir a sua disponibilização eficiente.

TICs, acessibilidade e deficiência auditiva

Os princípios de inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência se fortalecem por meio da criação de leis que asseguram os direitos dessa parcela da população. A questão da inclusão tem sido amplamente discutida em todos os segmentos da sociedade, pautada em documentos legais que versam sobre direitos e oportunidades iguais para todos, independentemente, por exemplo, da condição de deficiência. Como marcos legais, podemos citar, entre outros, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, passando pela Constituição Federal, de 1988, continuando com o Programa Nacional dos Direitos Humanos, de 1996 e a Lei da Acessibilidade; todos esses ditames, bem como seus desdobramentos e regulamentações, impõem que haja equidade de direitos e acessibilidade. (ABNT, NBR 15599, 2008).

Nesse sentido, diversas políticas públicas vêm sendo implementadas no Brasil com o intuito de assegurar os direitos aqui mencionados,

entre eles, o direito de acessibilidade. Com relação aos RAM, temos, por exemplo, a Lei nº 10.098/2000 de acessibilidade, regulamentada pelo Decreto nº 5.296 de 2/12/2004:

§ 2º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a substituição por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de LIBRAS; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens (BRASIL, 2004).

De acordo com a legislação, as emissoras de televisão devem utilizar quatro recursos de acessibilidade: Legenda Oculta (*close caption*), Dublicagem, LIBRAS e Audiodescrição. As normas para implantação desses recursos são reguladas pela Portaria de nº 310 de 2006, do Ministério das Comunicações, modificada pela Portaria 188/2010. A exibição das legendas passou a ser obrigatória em 2008. De acordo com o cronograma, as emissoras devem acrescentar, a cada ano, duas horas de veiculação dos recursos até atingir, em 2019, o total de 24 horas da grade.

No entanto, no que se refere aos RAM, especificamente aos recursos como legendas, *closed caption* e janela de intérprete ofertados em diversos programas de televisão, as dificuldades se dão no que Bourdieu denomina “domínio do código” (BOURDIEU, 1998).

As pesquisas no campo da educação de deficientes auditivos apontam as dificuldades acentuadas que estes apresentam no processo de leitura (decodificação) e escrita (codificação), sendo necessário o desenvolvimento de práticas que os auxiliem nesse processo. (SALLES et al., 2004; QUADROS, SCHIMIEDT, 2006; ZAMPIERI, 2008).

Nesse sentido, o recurso das legendas pode não servir como instrumento de acesso à informação e cultura, uma vez que, em geral, apresenta texto fragmentado, condicionado pela velocidade e ritmo do texto audiovisual; este exige um grande esforço de leitura seletiva e de memória. Por outro lado, ao invés de serem vistos como um problema,

os recursos de legendas podem ser trabalhados pela escola, tanto na sala comum como no Atendimento Educacional Especializado – AEE, como estratégia para o desenvolvimento e prática de leitura, o que permitirá ao surdo e ao deficiente auditivo interagir, seja pelas legendas, seja pela janela de interpretação.

Antes de prosseguirmos, cabe ressaltar que, para os usuários da LIBRAS, o melhor recurso seria a disponibilização da janela de interpretação, pois seu uso não depende da habilidade da leitura e permite acessibilidade às crianças surdas usuárias da língua de sinais. Mesmo uma criança ouvinte apresenta, no início da escolarização, dificuldades com a leitura de legendas, devido à velocidade, vocabulário empregado e necessidade de conciliar a visão na leitura e nas imagens simultaneamente. No entanto, a primeira limitação é técnica, pois somente a partir da TV Digital é que será possível, por meio de subcanais, a implementação desse recurso em conformidade com a NBR 15290/2005. A segunda limitação é a viabilidade econômica, já que a legislação atual obriga apenas os programas eleitorais e partidários, bem como os pronunciamentos oficiais do governo e campanhas e alertas preventivos, a utilizar a janela de interpretação em LIBRAS. Aos demais, é opcional, podendo ser utilizadas apenas as legendas.

Dados do censo/IBGE de 2010 mostram que há no Brasil **45.623.910** de pessoas com deficiência, aproximadamente 23,9% da população. Entre elas, **9.722.163** são deficientes auditivos com maior ou menor perda de audição. Os dados desse censo estão organizados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1– BRASIL – Deficiência Auditiva – Censo 2010.

Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade	TOTAL
347.481	1.799.885	7.574.797	9.722.163

Fonte: IBGE, 2010.

Essas pessoas encontram-se excluídas, de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva. A acessibilidade televisiva, para deficientes auditivos, constitui uma questão de democratização do acesso às informações, cultura, lazer e igualdade de direitos.

Essas pessoas, por serem privadas parcial ou total do sentido da audição, necessitam de recursos de acessibilidade que permitam o entendimento real do que está sendo veiculado na televisão, não sendo excluídos dos conteúdos e informações midiáticas. Recursos como as legendas, *closed caption* e janela de intérprete são imprescindíveis para a acessibilidade dos surdos e deficientes auditivos. A falta de acesso ao conteúdo midiático na televisão significa manter essa parcela da população em desvantagem em relação aos ouvintes, pois o acesso à informação, cultura e entretenimento que a televisão oferece contribui para a formação do sujeito e acumulação de capital cultural.

Televisão, ensino e acessibilidade

As reflexões acerca de acessibilidade por meio dos RAM não podem ser dissociadas dos processos educativos de pessoas com deficiência auditiva, porque o uso desses recursos pressupõe o domínio da decodificação da Língua Portuguesa escrita, ou seja, domínio da leitura.

Oliveira afirma que

Os surdos que vão para escola pública, via de regra são aqueles que não têm recursos financeiros para usufruir de outros serviços disponíveis das instituições privadas (escola particular, clínicas, fonoaudiólogos, entre outros). Muitas vezes chegam à escola para serem atendidos na classe especial, onde permanecem por vários anos, até serem considerados aptos para a inserção na classe comum na 5ª série. Os alunos que vieram transferidos de outras escolas para freqüentar a 5ª série acabaram voltando para a 3ª ou 4ª série, onde permaneceram, conforme informações obtidas, por 2 ou 3 anos, até serem encaminhados para a 5ª série, quando já tinham por volta de 15 anos de idade. (OLIVEIRA, 2008, p. 183).

As práticas escolares arraigadas no fazer do professor são dificilmente modificadas por força de leis; no caso das políticas públicas de inclusão, sabe-se que os problemas se encontram na prática, em que se esbarra na resistência de professores que demonstram dificuldade em realizar o atendimento das necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especializadas.

O estigma de incapacidade associado à surdez é ainda muito forte, e as diferentes filosofias de ensino: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo,³ utilizadas em diferentes momentos históricos, misturam-se, tornando as práticas atuais de ensino muitas vezes contraditórias, pela indefinição de metodologias de ensino empregadas. Essas práticas indefinidas são utilizadas de forma natural, sem a preocupação com os resultados e com a maneira mais adequada de ensino voltada para deficientes auditivos, no que Bourdieu denomina de *habitus*. Para ele, o *habitus*

[...] representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de apreciação e ação que tendem com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes com essas disposições), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações. O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material de memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente os predecessores nos sucessores. (BOURDIEU, 2003, p. 113).

O *habitus* presente na escola manifesta-se também na própria estrutura e organização, tanto física como nas formas de transmissão de

3 Essas três filosofias marcaram profundamente a história da educação de surdos. O oralismo instituiu-se a partir de 1880 no Congresso de Milão. A única preocupação dessa proposta era fazer com que os surdos falassem; a língua de sinais foi banida e marginalizada. A Comunicação Total surge após décadas de práticas oralistas; esta filosofia buscava empregar gestos, sinais e a fala de forma combinada, e seu principal objetivo era fazer o surdo “falar”. Surgiu como alternativa ao oralismo puro, que fracassou em seu objetivo. Atualmente, diante dos resultados baixíssimos de escolarização de pessoas surdas, surgiu o Bilinguismo, no qual a língua de sinais é considerada a primeira língua desses sujeitos, o ensino da fala oral não é mais propósito, e o ensino da Língua Portuguesa escrita deve ser ensinado nos moldes de ensino de segunda língua, com todas as particularidades desse processo.

conhecimento. O movimento de inclusão exige uma mudança nas formas de produzir e transmitir o conhecimento pela escola.

Para que os deficientes auditivos possam desfrutar dos recursos de acessibilidade voltados para a recepção de mídia, eles precisam, fundamentalmente, dominar os códigos da leitura, o que demanda, então, da escola, um currículo voltado para o atendimento de suas necessidades específicas por meio de técnicas de ensino de segunda língua, conforme prevê a legislação vigente, e também utilizando essa tecnologia em sala de aula, como estratégia de ensino, tanto na classe comum como no Atendimento Educacional Especializado oferecido no contraturno. A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) afirma que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 15).

Para que a inclusão aconteça de fato, urge a modificação das práticas de ensino. Há, neste momento, a necessidade veemente de se utilizar novas estratégias que possam dar a todos oportunidades iguais de desenvolverem seus potenciais; no entanto, a grande questão se dá nos valores introjetados pelos professores, que têm em sua prática um certo tipo de *habitus*, o contínuo jeito de ensinar como se todos fossem iguais e aprendessem da mesma forma.

Nessa lógica de reprodução de ensino que é parte constituinte da cultura escolar, permanece o dualismo: “bom” e “mau” aluno, “capaz” e “incapaz”; juntamente com essas concepções, ocorre a permanência de práticas de ensino homogêneas, que privilegiam apenas uma parcela dos alunos. Bourdieu (1989) apud Michels (2008) esclarece que:

[...] *aunque la escuela sea solo un agente de socialización en otros aspectos, todo este conjunto de rasgos que forman la “personalidad intelectual” de una sociedad – o más exactamente de las clases cultas de esa sociedad – está constituido o reforzado por el sistema de enseñanza, profundamente marcado por una historia singular y capaz de amoldar los espíritus de los discentes y de los docentes, tanto por el contenido como por el espíritu de la cultura que transmite, y igualmente por los métodos según los cuales se efectúa la transmisión.* (BOURDIEU, 1989, p.35 apud MICHELS, 2008, p. 205).

Pautados na proposta de inclusão e visando o desenvolvimento do aluno deficiente auditivo, a escola deveria, então, prover o atendimento de suas necessidades específicas, da forma como orienta o documento do MEC:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11).

Tal atendimento propiciaria a esses alunos condições de se desenvolverem e ascenderem socialmente, por meio da capacidade de escrita e leitura e do pensamento crítico-reflexivo. No entanto, a questão da diferença linguística parece estabelecer crivos que limitam esse desenvolvimento. Embora a língua de sinais dos surdos brasileiros (LIBRAS) seja legalmente reconhecida e oficializada, ainda existe uma concepção preconceituosa sobre seu caráter linguístico. Com relação aos códigos linguísticos e às classes sociais, Bourdieu e Passeron explicam que “existem nas duas extremidades da escala dois modos de falar bem definidos: o modo de falar burguês e o modo de falar vulgar” (1982, p. 128).

Para a interação e o acesso aos RAM, os deficientes auditivos precisam dominar o que chamamos aqui de o modo de falar burguês, pois esses recursos são, em sua maioria, oferecidos na forma escrita da Língua Portuguesa. As janelas de intérpretes em LIBRAS raramente são disponibilizadas, e sua aparição na grade regular refere-se essencialmente à classificação por faixa etária dos programas a serem exibidos na televisão.

Preferir as legendas às janelas de intérprete certamente está ligado a motivos econômicos e tecnológicos, mas também à imposição do código dominante e ao valor social que as línguas em questão ocupam. Nesse sentido, os autores alertam que

O valor social dos diferentes códigos lingüísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isso é sua, sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma lingüística que a escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” lingüística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital lingüístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve a sua primeira educação de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 128).⁴

Na escola, a imposição do código de linguagem dominante para deficientes auditivos, sem considerar as metodologias de ensino, como propõe o modelo bilíngue, acaba por levar ao fracasso desse alunado. Ressalta-se que o modelo bilíngue é uma proposta pautada em resultados de pesquisas no campo da educação de surdos e vem sendo utilizado já há muito tempo em países desenvolvidos como Suécia e Estados Unidos, com bons resultados práticos.

4 “Vê-se, por exemplo, que a complexidade sintática da língua não é levada em conta somente na avaliação explícita das qualidades de forma que os exercícios de linguagem, redação ou dissertação hipoteticamente medem, mas também em toda avaliação de operações intelectuais (demonstração matemática tanto quanto na decifração de uma obra de arte) que supõem o manejo de esquemas complexos para o qual estão desigualmente dispostos indivíduos dotados de um domínio prático da língua que predispõe desigualmente ao domínio simbólico em sua forma mais realizada” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 128).

Ao que parece, há também pouca preocupação em preparar esses alunos para se inserirem em todos os setores da sociedade com condições de participação efetiva, o que cumpriria o propósito maior do princípio de inclusão. O desafio da escola, diante da proposta de inclusão escolar, seria o rompimento com as velhas práticas de ensino e de reprodução do ensino; no entanto, o que se constata é o discurso já institucionalizado de uma significativa parcela de professores que alega não saber trabalhar com a inclusão e de “não estar preparada para”. É o *habitus* adquirido, que extrapola a imposição legal e se manifesta, consciente ou inconscientemente. nas insistentes práticas excludentes de ensino, pois estas são práticas homogeneizadas, quando deveriam ser heterogêneas.

Dessa forma, a ação pedagógica escolar é, conforme Bourdieu, “uma reprodução da cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (1982, p. 21). No caso da educação dos deficientes auditivos, esse monopólio caracteriza-se pela ausência de práticas que visem sua inserção efetiva na sociedade. Ensinar-lhes o domínio do código linguístico e prepará-los para dele fazer uso é, sem dúvida, papel da escola. Bourdieu (1982) afirma que

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar [...] (BOURDIEU, 1982, p. 82-83).

Justifica-se, assim, a “mortalidade escolar dos surdos”, já que, geralmente, a Língua de Sinais não é sua língua materna, a não ser no caso de surdos filhos de pais surdos e, mesmo nesses casos, a língua de sinais foge aos padrões socialmente estabelecidos como ideais.

Quando Bourdieu (1998) trata do capital cultural transmitido pela família, explica que,

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Novamente, constata-se a situação de desvantagem dos deficientes auditivos, que, pela falta de comunicação, não podem absorver essa transmissão, o que os torna inferiorizados socialmente e reforça o estigma de incapacidade perante a instituição escolar. Compreende-se que o capital cultural transmitido pela família influenciaria no rendimento escolar da criança, dependendo de suas referências culturais, o que a ajudaria no domínio dos códigos escolares.

Os alunos que advêm de classes com culturas não legitimadas, quer dizer, culturas não reconhecidas como cultas, ou padrão, ficam em situação de desvantagem, pois os códigos escolares lhes são desconhecidos, são novidades em sua vivência; ao passo que aqueles que advêm de classes mais favorecidas culturalmente assimilam-nos como uma continuação da cultura ou ensinamento familiar.

Conclusões

Alguns desses recursos de acessibilidade, em cumprimento à legislação, já são disponibilizados por alguns canais da televisão aberta do Brasil. No entanto, há limitações de natureza técnica que comprometem a qualidade da oferta, bem como dificuldades concernentes à habilidade necessária para a interação com RAM por parte dos usuários surdos e deficientes auditivos, o que impossibilita o acesso pleno às informações e entretenimento proporcionados pela televisão.

Dentre os problemas referentes aos aspectos técnicos e de qualidade de transmissão, situam-se a precariedade das legendas, que geral-

mente têm um ritmo acelerado, os erros de fonemas e as dificuldades em transmitir, por exemplo, a sobreposição de falas, tumultos e entrevistas. As limitações na recepção dão-se essencialmente no domínio da leitura, o qual dependerá do papel da escola, no sentido de ampliar as possibilidades de acesso.

Pensa-se que, se o aparato tecnológico disponível nos espaços escolares, essencialmente a televisão com os RAM, for utilizado como estratégia de ensino para deficientes auditivos, esses alunos beneficiar-se-iam mais desses recursos nos espaços extraescola.

As escolas, em geral, não têm lançado mão, de forma adequada, das tecnologias da informação como um recurso de ensino. As práticas escolares, conforme Oliveira, “podem ser interpretadas como práticas que excluem o aluno surdo no interior das escolas, com repercussão também na sua vida fora da escola” (2008, p. 184). Então, conforme Bourdieu (1998), a escola

[...] produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada e mutilada. (BOURDIEU, 1998, p. 222).

Os direitos de acessibilidade, inclusão escolar e social dos deficientes auditivos situam-se nas lutas de classes, nos padrões estabelecidos como cultos, nas normas socialmente estabelecidas como mais adequadas. A diferença linguística é ainda uma marca de inferioridade, pois, segundo Bourdieu, a linguagem é obrigada a assumir os pressupostos gramaticais definidos e reconhecidos como legítimos e deve também ser falada adequadamente. O espaço das interações, ainda de acordo com esse autor, “funciona como uma espécie de mercado linguístico pré-constituído, definidor do que pode ser dito e do que não pode ou não deve ser pronunciado, de quem é excluído e ou se exclui” (1989, p. 55).

A condição de aprendizagem dos deficientes auditivos permanece quase inalterada, porque a escola reproduz a cultura dominante. Os recursos de acessibilidade aos meios de comunicação, especificamente à televisão, ficam limitados também a esse domínio cultural, ao que é legitimamente aceito e imposto e economicamente viável. A ciência do discurso deve levar em conta as condições de instauração da comunicação, porque as condições de recepção esperadas fazem parte das condições de produção. A produção é comandada pela estrutura do mercado. (BOURDIEU,1987, p. 161 e 162).

Diante dessas constatações, percebe-se que a relação entre a Educação de Deficientes Auditivos, Comunicação e Acessibilidade Midiática compreende relações de poder e de disputas. Para essa parcela da população, o acesso ao ensino de qualidade e aos conteúdos midiáticos na televisão ainda é negligenciado, devido à hegemonia da classe dominante. Tal situação poderá ser modificada a partir do momento em que a escola deixar de ser reproduzida de uma cultura e saberes dominantes e passar a trabalhar também pelas diferenças existentes em seu meio. Isso manifestar-se-á por meio das práticas de ensino, ou seja, com a utilização de diferentes metodologias e estratégias de ensino que visem a aprendizagem do aluno.

Para D'Antino, “o acesso a recursos educacionais não é somente um direito da pessoa com deficiência, pois também constitui uma das vias que pode garantir o exercício e apropriação de sua cidadania” (1997, p. 101). Dessa forma, entende-se que a utilização das tecnologias da informação e comunicação constitui um recurso educacional importante nos processos de ensino desse alunado. Feito isso, a escola poderá contribuir para a superação das limitações encontradas pelos deficientes auditivos frente aos RAM, à medida que, por meio de suas práticas de ensino, pode ampliar a capacidade de interação e de leitura dinâmica desses alunos. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, entende-se que as conclusões apresentadas aqui são preliminares, pois poderão se modificar à medida que avançarmos na investigação proposta.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 15290**. Acessibilidade em comunicação na televisão. 2005.

_____. **NBR 15599**. Acessibilidade: comunicação na prestação de serviços. 2008.

ALVES, Alda J. (2002). A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; S. Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e

CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Escritos de educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Trad. de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOTELHO, Paula; **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Autentica, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19/12/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: D.O.U, 2000.

_____. **Lei nº 10.436, de 24/04/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2002.

_____. **Decreto Nº 5.296, de 2/12/2004**. Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2004.

_____. **Decreto nº5.626 de 17 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a lei de LIBRAS.

Legislação Republicana Brasileira. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

CRESWELL, J. W. **Revisão de literatura**: Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43-63. (cap. 2).

D' ANTINO, Maria Eloisa Fama. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In:

_____. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOMES, C. R. S. **O cotidiano mediado pela internet**: riscos, potencialidades e a necessidade de uma formação para o uso. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, 2011.

GOMES, C. R. S.; SANTOS, R. **Inserções sociais**: família, escola e internet. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MICHELS, Maria Helena. Práticas de Ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: Formação de professores da Educação Especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2008.

OLIVEIRA Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do ensino regular com alunos entre surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. **Desenvolvimento lingüístico e educação de surdos**. Santa Maria, RS: UFSM/MEC, 2006.

_____; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa M. M. Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SANTOS, Maria de Lourdes. **TV LEGISLATIVA: TV Câmara de Ribeirão Preto e *accountability***. 2008. 191f. Tese (Doutorado em Sociologia)—UNESP, Araraquara, SP, 2008.

ZAMPIERI, Marinês, A. Construção da Relação Pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. **Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2008.

Sobre os Autores

Marilda Moraes Garcia Bruno Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na Linha Educação e Diversidade. Líder do GEPEI Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva, UFGD.

Graduada em Letras pela Universidade Sagrado Coração Bauru e em Educação Especial pela Universidade de São Paulo (1986), mestre e Doutora em Educação Brasileira, doutorado na área de Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília). Produção acadêmica nas temáticas de políticas públicas de inclusão, educação especial, inclusão escolar e educação indígena.

E-mail principal: marildabruno@ufgd.edu.br

Renato Suttana: é natural de Barroso-MG. Graduado em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (1989), mestre em Letras, na área de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1995) e doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho [Assis] (2003), foi professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava. Trabalha atualmente como professor adjunto da Faculdade de Educação da UFGD, lecionando em cursos de graduação e pós-graduação. Atua na subárea de Estudos Literários, com ênfase em teoria literária, poesia e narrativa brasileira, e na linha de pesquisa em *Educação e Diversidade*, do Mestrado em Educação. Desenvolve pesquisas sobre poesia brasileira, crítica literária, ficção brasileira, interpretação e leitura da obra literária, ensino de literatura, relações entre linguagem, subjetividade e cultura. É autor dos livros *João Cabral de Melo Neto: o poeta e a voz da modernidade* (Scortecchi, em 2005), *Uma poética do deslimite: poema e imagem na obra de*

Manoel de Barros (Editora da UFGD, 2009) e dos livros de poesia *Visita do fantasma na noite*, *Bichos*, *Fim do verão* e *Qualquer um*, além de outros publicados em formato eletrônico na Internet. Mantém na rede *O Arquivo de Renato Suttana*, dedicado à publicação de escritos de autoria própria (poesias, crônicas e traduções) e trabalhos de outros autores.

André Soares Ferreira: Bolsista da CAPES, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (2006) e Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Amambai (2010). Foi professor do curso de Pedagogia na Faculdade de Amambai; professor de Filosofia e Sociologia no Curso Técnico Agrícola e do Ensino Médio na Escola Estadual Vespasiano Martins e professor de Filosofia e Sociologia na Escola Estadual Indígena MboEroy Guarani-Kaiowá. Tem experiência na área de ensino de Filosofia. Na área de Educação e possui artigos publicados sobre o ensino de filosofia e a fronteira.

Adir Casaro do Nascimento: Doutora em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Marília); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - UCDB; Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPq - Educação e Interculturalidade - Coordenadora do Observatório da Educação Escolar Indígena/UCDB.

Marina Vinha: Doutora em Educação Física pela Universidade de Campinas, SP; Docente do Mestrado em Antropologia/FCH/UFGD; Docente da Faculdade de Educação - Cursos de Educação Física e Licenciatura Intercultural Indígena, com pesquisas nos temas: jogos tradicionais; educação escolar indígena; lazer.

Vânia Pereira da Silva Souza: Professora da Escola Municipal Francisco Meireles na Missão Caiuá. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados,

UFGD e pedagogia pela UEMS. Atua como professora há mais de vinte anos em escolas indígenas e na Missão Evangélica Caiuá.

Luciana Lopes Coelho: Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. Formada em Psicologia pela UFMS e professora de LIBRAS e Educação Especial.

Michele Aparecida de Sá: Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. Bolsista da CAPES. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados com estudos no campo da educação especial e educação escolar indígena (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados e Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Foi bolsista CAPES em projetos de Iniciação Científica PIBIC e colaboradora no PROEXT Nacional Identificação da Deficiência Visual nas aldeias indígenas da Região da Grande Dourados, MS.

Reinaldo dos Santos: Docente do Mestrado em Educação e da Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados. Graduado em História e Letras (Unesp). Mestre em História (Unesp). Doutor em Sociologia (Unesp). Pesquisador dos seguintes grupos de pesquisa: GEPHEMES, (História da Educação, Memória e Sociedade), do grupo de pesquisa GEPEI (Educação Inclusiva) e do GEPETIC (Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação). Suas áreas de pesquisa são Metodologia Científica; História e Cultura; Sociologia da Comunicação; História da Educação e História e Memória das Instituições Escolares; Educação, TIC'S e Inclusão; Educação e Websociologia e Educação e Novas Tecnologias da Informação e Educação.

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento: Mestranda em Educação pelo PPGedu/UFGD, Especialista em Educação Especial, Profi-

ciente em LIBRAS pelo PROLIBRAS / MEC nas categorias Tradução e Interpretação e Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Graduada em Análise de Sistemas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003). Licenciada pelo Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2009). Professora auxiliar da Fundação Universidade da Grande Dourados - UFGD/ FAED.

Luiz Augusto Passos: Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutor Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Temática de Pesquisa: Saberes e Práticas Educacionais dos Movimentos Sociais Populares em Diálogo com a Fenomenologia de Merleau-Ponty e Paulo Freire. Pesquisador da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Desenvolve estudos e investigações acerca da educação, fazendo a interlocução com diferentes conceitos - democracia, relações raciais, ambientalismo e movimentos sociais - especialmente sob o enfoque da filosofia política e das ciências sociais. Os pesquisadores lidam, portanto, com amplo temário: organizações governamentais e civis, em diálogo com políticas de educação e os movimentos sociais; relações raciais e educação; epistemologias e dimensões econômico-simbólicas e ético-políticas das ações coletivas; educação ambiental, na perspectiva da sustentabilidade das sociedades.

Maria Aparecida Resende: Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, desenvolve estudos e investigações acerca da educação escolar indígena, formação de professores indígenas, educação do campo e movimentos sociais - especialmente sob o enfoque da antropologia e estudos culturais. Ex- Coordenadora do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu (UFGD).