CULTURAS E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

7° MÓDULO

Educação Escolar Indígena
Marco Conceitual e Gestão

Antonio Hilário Aguilera Urquiza

Campo Grande, MS - 2014

EDITORA UFMS

ESPECIALIZAÇÃO

CULTURAS E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

7° MÓDULO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MARCO CONCEITUAL E GESTÃO

AGUILERA URQUIZA, A. H.

Campo Grande, MS - 2014

EDITORA UFMS

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

SUMÁRIO

1 1. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: Os Caminhos de uma "Guinada Política e Epistemológica" 9

Introdução 9
Educação para o índio – 500 anos de história 11
As experiências de construção de um projeto emancipatório 15
A Constituição Federal de 1988 e a "guinada epistemológica" 18
Desafios atuais – "Escola indígena, um cotidiano a ser reinventado" 21

Considerações Finais 24

Referências Bibliograficas 26

2 2. O desafio da Interculturalidade na Formação de Professores Indígenas 28

Introdução 28
A formação inicial e continuada de professores indígenas no Estado de MS 30
Contexto regional e o histórico de negação da interculturalidade 33
Interculturalidade e a formação do professor indígena 35
Desafios na formação de professores indígenas e a prática da interculturalidade 37

Considerações Finais 39

Referências Bibliograficas 40

3 3. Currículo, diferenças e identidades:
Tendências da Escola Indígena Guarani e Kaiowá 42

Introdução 42
Educação para o índio – 500 anos de história, currículos e identidades 45
Experiências de projetos emancipatórios de educação indígena 47
Os Guarani e Kaiowá e as tendências da escola indígena 49

Considerações Finais 54

Referências Bibliográficas 58

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
MARCO CONCEITUAL E GESTÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – MARCO CONCEITUAL E GESTÃO

AGUILERA URQUIZA, A. H. (UFMS)[1]

Após o percurso realizado até aqui, em que foram vistos conteúdos acerca dos conceitos da Antropologia e povos indígenas, sobre a História Indígena, elementos da realidade dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, assim como sobre os preconceitos e fundamento teórico acerca da diversidade, chegamos enfim, ao tema da Educação Escolar Indígena, seus marcos conceituais, legais e gestão.

O texto a seguir tratará de alguns aspectos da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde a chegada dos europeus até a atualidade, assim como elementos básicos e concepções atuais (teóricas e legais), acerca desta prática pedagógica. Na sequência, veremos algo sobre formação de professores e os desafios da interculturalidade, uma reflexão a partir de dentro da educação escolar indígena e a relação com os conteúdos e o contexto sociocultural. Na sequência, elementos sobre a atual legislação da Educação Escolar Indígena no Brasil.

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL – OS CAMINHOS DE UMA "GUINADA POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA"[2]

Introdução

Educação escolar e povos indígenas são realidades distintas e, no entanto, interligadas desde o início do projeto colonial nas "Terras de Santa Cruz" até os dias atuais. Nos cinco séculos de contato dos povos indígenas com a chamada cultura ocidental, mas,

1 Doutor em Antropologia (Universidade de Salamanca – Espanha). Professor de Antropologia e pesquisador da UFMS. Professor da pós-graduação em Antropologia Sociocultural da UFGD e professor colaborador do programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Coordenação estadual da Ação Saberes Indígenas na Escola (UFMS, UEMS, UCDB e UFGD). Coordenador do Programa Rede de Saberes – Permanência de Indígenas no ensino superior. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais. Coordenador da Especialização: Culturas e História dos Povos Indígenas/UFMS,

2 O presente artigo foi publicado originalmente em: AGUILERA URQUIZA, A. H. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - Os caminhos de uma "guinada política e epistemológica". In: NASCIMENTO, C. G. *Versos e Reversos da Educação:* das políticas às pedagogias alternativas. Goiânia: PUC-GO, 2010.

especialmente, nos últimos anos, muito se tem escrito e refletido sobre a face oficial e o *reverso* desse processo de educação escolar.

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em "grades curriculares", etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um sentido e um significado "outro". Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. A problemática que se propõe para reflexão é: em que medida a escola *para* índios[3] tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?

O presente texto, além do aporte teórico advindo da fecunda produção teórica e pesquisas de campo nos últimos 30 anos, inclui-se como parte de um conjunto de reflexões que temos desenvolvido a alguns anos, acompanhando de perto o processo de construção e reinvenção histórica da educação escolar no contexto das comunidades indígenas brasileiras, mais notadamente, dos povos: Bororo do Estado de Mato Grosso, Terena e Guarani-Kaiowá do Estado do Mato Grosso do Sul.

Partimos do pressuposto de que historicamente o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocêntrica (Missões, SPI/FUNAI) e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas, que na atualidade, confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma epistemologia outra, *a interculturalidade*.

Dessa forma, como veremos no decorrer do texto, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, bilíngue, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Para melhor exposição estamos organizando o texto em quatro momentos: 1- uma breve contextualização histórica da educação escolar *para* o índio; 2- as experiências de construção

3 A partir de Bartomeu Meliá (1979), fazemos a distinção didática acerca do que seja a Educação Indígena – aquela pensada executada e gerenciada pelos próprios indígenas e a partir da sua lógica, e o que chamamos de Educação *para* os índios – aquela que foi realizada durante quase 500 anos, ou seja, uma educação de matriz eurocêntrica, pensada "para" e não "com" os povos indígenas.

de um projeto emancipatório de educação escolar indígena; 3- a apresentação dos procedimentos legais e seus desdobramentos no sentido de garantir a criação e implantação da escola indígena intercultural, comunitária, específica e diferenciada (RCNEI/1998) e; 4- os desafios atuais da "escola indígena, como um cotidiano a ser reinventado". Por último, fazemos algumas considerações de como temos percebido esse diálogo entre o que parece, ainda ser, "dois mundos" sobre esse espaço que deixa de ser de imposição de uma cultura dominante e abre-se para um espaço de intercultura de onde emergem inquietações e desafios para todos nele envolvido.

Educação para o índio – 500 anos de história

Para melhor compreensão conceitual é importante, neste início, estabelecer a distinção entre educação e educação escolar, ou seja, a educação para além dos processos de escolarização. Durkheim (GERVILLA CASTILLO, 1998; p. 178) afirma que "la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado". Ainda que não estejamos totalmente de acordo com esta afirmação, nota-se a ênfase na dimensão cultural da educação enquanto processo de socialização das novas gerações. Em um sentido mais amplo, entendemos *educação* como um processo de transmissão das tradições culturais de um grupo, de uma geração a outra; em outras palavras, conforme Luciano (2006, p. 129)

> *Educação* seria um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança.

Neste sentido, cultura e educação coincidem na *finalidade socializadora*: criação, apropriação e transmissão da cultura (GERVILLA CASTILLO, 1998; p. 179), sendo, portanto, uma característica inerente do ser humano, em todas as culturas, qual seja, a capacidade de aprender e de ser socializado em seu próprio meio. Nas palavras de Silvio Coelho dos Santos (1975; p. 53)

> A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais... As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional.

Dessa forma, quando utilizamos o conceito *educação indígena*, estamos, na verdade, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos. Apesar do ritmo mais acelerado, nos últimos tempos, das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, podemos dizer (LUCIANO, 2006, p. 130) que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades.

Foto 01 – Batismo Bororo em Meruri/MT

Fonte: BORDIGNON, 2003.

O processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena*, passa por alguns momentos críticos durante o ciclo de vida, os quais, geralmente contam com cerimônias celebrativas e a participação de todo o grupo. É o que ocorre, com certas variações entre as distintas etnias, por exemplo: o momento da gestação; o nascimento e a "nominação"; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura. Para exemplificar, entre os Bororo, a criança só se torna *gente*, ou seja, passa a fazer parte da sociedade (clã), quando é submetida ao ritual de nominação e furação do lábio (este último, atualmente, se realiza alguns anos mais tarde); todos participam do ritual (Cerae e Tugarege - duas metades exogâmicas), desde a noite anterior, com cantos e partilha de alimentos; ao amanhecer, o padrinho, após dançar e ouvir várias sugestões de nomes clânicos[4] toma a criança

4 Cada clã Bororo possui uma lista abundante de nomes próprios de pessoas entre os quais é escolhido o nome ou os nomes que a criança recebe no dia da sua nominação. Como os filhos pertencem ao clã da mãe, o nome que eles recebem será escolhido na lista dos nomes do clã da mãe.

em seus braços, devidamente ornamentada de penugens brancas em todo o corpo e coloridas na cabeça, levanta-a voltada para o sol e, solenemente, lhe dá um nome, seguido de um sopro ritual (CAMARGO, 2001).

Podemos dizer que cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (LUCIANO, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo.

Após estas considerações a respeito do conceito mais amplo de educação e da *educação indígena*, podemos afirmar que a *educação escolar* é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que "a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (LUCIANO, 2006, p. 129). Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (MELIÁ, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores. Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional. As escolas, nesta época, se pautam por uma perspectiva integracionista e a recusa do diálogo com a diferença, o que veio a ser alterado apenas com a Constituição Federal de 1988.

Não se pode negar que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como *ponta de lança* para o processo de aculturação e consequente dominação dos povos indígenas no Brasil. Seguindo um texto conhecido, de Ferreira (2001, p. 71-111), podemos dividir, *grosso modo*, em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos. Até 1759 quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização ocidental (cf. Ferreira, p. 72). Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais/escolarizadas, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com

suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra. Outras ordens religiosas, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas, como foi o caso dos/as salesianos/as, entre os Bororo (a partir de 1895) e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953)[5] ou, no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias e que permaneceram até as últimas décadas do século XX: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas, "metodologias próprias para ignorar os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais…" (RESENDE, 2008).

O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, quando acontece uma importante mudança na política do Estado brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencionalmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil.

Com a substituição do SPI pela FUNAI em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de "respeitar os valores tribais", adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (cf. Ferreira, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001[6]) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena. A FUNAI permanece, ainda hoje, com políticas contraditórias em relação aos povos indígenas: ora toma-os como aliados, buscando sua emancipação e autonomia política, ora atua como órgão tutor e que desenvolve políticas paternalistas que aumentam ainda mais a dependências destas sociedades tradicionais.

---

5 Cf. site http://www.msmt.org.br/historia.php, consultado em 10-02-2009.

6 Artigo 49: "A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira".

Com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI, entre outros) e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marcam o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar, conforme veremos no próximo item. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos de 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, porém, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, entre outros.

Pode-se dizer, que na atualidade, estamos passando por uma quarta fase no processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira "guinada epistemológica" dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país, conforme será mais bem explicitado na sequência. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras, conseguiram importantes conquistas no que se refere aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, etc. Os povos indígenas tem entendido o processo de escolarização como importante e necessário nas lutas cotidianas; recorrem a ela, como mecanismo de luta.

As experiências de construção de um projeto emancipatório

Conforme afirmado acima, no Brasil, as culturas indígenas foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, particularmente, a partir do final da década de 1960 e início da década seguinte, com o fortalecimento do movimento indígena e apoio de vários "parceiros", passa-se a discutir, no Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas, políticas educacionais que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levassem em conta as características culturais dessas populações.

Foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de "instrumento de opressão e integração forçosa", poderia tornar-se uma aliada, ferramenta de luta a favor de seus interesses,

na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada "sociedade nacional". Neste sentido afirma Ferreira (2001, p.71) que:

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

A grande suspeita contra a escrita está ligada ao fato de que ela serviu como ferramenta de conquista e domínio por parte do Estado brasileiro sobre os povos indígenas. A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola e, como diz Meliá (1989, p.11) "não existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola". Dessa forma, vários povos indígenas passam, a partir da década de 1970, a assumir suas escolas e o processo de alfabetização, adequação dos espaços, formação de professores, entre outros. Neste processo de assumir a escola para si, os povos indígenas contaram com o apoio de muitos parceiros (Universidades, ONG's, OPAN, CIMI, CTI, entre outros). Importante salientar que não existe uma pedagogia indígena única e genérica, mas a abertura aos processos próprios de aprendizagem.

Um dos exemplos mais conhecidos neste movimento de construção de experiências de autonomia no campo da educação escolar indígena vem do povo Tapirapé. Segundo Paula (2008), os Tapirapé, povo indígena cuja língua pertence à família Tupi-Guarani, somam hoje cerca de 650 pessoas. Suas seis aldeias se localizam na região nordeste de Mato Grosso. É um povo que já esteve à beira da extinção, por volta de 1950, vitimado por doenças contraídas na situação pós-contato e também por ataques de grupos Kaiapó. A ação das Irmãzinhas de Jesus possibilitou uma franca recuperação populacional e hoje eles apresentam uma elevada taxa de crescimento demográfico, por volta de 7% ao ano, localizados no noroeste do Estado de Mato Grosso. Com apoio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), os Tapirapé começam o processo de construção de um projeto emancipatório, tendo a educação como elemento central. Começam a produzir materiais didáticos na própria língua e a partir da própria realidade cultural; priorizam a formação de professores índios e a alfabetização na própria língua. O processo de reelaboração da ortografia da própria língua é outro exemplo, segundo Paula (2008), que demonstra inequivocamente o modo de os Tapirapé lidarem com as novidades que vão sendo

incorporadas, assumindo o protagonismo destas mudanças, seja no campo da educação, da produção de alimentos ou mesmo da língua.

Na situação pós-contato, a escola tem sido uma das instituições solicitadas pelos povos indígenas. Parece que nela percebem elementos que podem ajudar na luta mais global, como o resgate da memória histórica, o domínio da escrita ou dos conhecimentos matemáticos acumulados pela cultura ocidental. Frequentemente, a metáfora utilizada para a escola, para a escrita, é de que elas sejam armas na luta pela sobrevivência. E, de fato, os projetos educacionais elaborados junto com os grupos indígenas, a partir de seus interesses e necessidades, têm conseguido responder satisfatoriamente a essa demanda (PAULA, 2008).

Esses projetos, em geral, nascem assessorados e financiados por entidades de apoio (civis ou religiosas) e se mantêm de um modo alternativo ao sistema oficial. Mas, chega um momento em que é reivindicado o reconhecimento oficial, do mesmo modo que se reivindica, não só a demarcação das terras indígenas, como também o seu registro em cartório. O espírito desse pedido de reconhecimento é a necessidade de salvaguardar um direito que o Estado brasileiro tem por obrigação respeitar e proteger. No caso das escolas, o direito a uma educação específica e diferenciada. E os povos indígenas, reunidos em várias organizações de lideranças, professores, mulheres, agentes de saúde, juntamente com seus aliados, conseguiram fazer ouvir tais direitos. A lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, os reconhece de modo claro e inequívoco (PAULA, 2008), assim como a LDBEN (Lei 9394/96), no que diz respeito à educação.

As sociedades indígenas conforme Silva, (2000, p. 106-109) possuem formas originais de educação, com suas particularidades no processo de socialização. Cada povo relaciona a educação tradicional às múltiplas dimensões da vida coletiva de cada sociedade.

> Desde que a criança começa a viver, ela já começa a adquirir os conhecimentos que precisa para a vida, com o pai, com a mãe e com a comunidade (Baniwa). Aprende-se a viver desde a infância com os pais e com a comunidade. As mães ensinam as meninas a fazer artesanato. Os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa e tudo mais. E aprende a conhecer e respeitar a natureza, preservar os lagos, o meio ambiente (Tikuna).

Neste sentido, apenas como exemplo, no I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima realizado em 1988, foram discutidas as formas originais de educação das sociedades

indígenas, e definido o tipo de escola reivindicada pelos professores: bilíngue; voltada à cultura de cada povo; tradicional (ligada às tradições de cada sociedade indígena); conscientizadora (tendo em vista a autodeterminação); em defesa dos direitos indígenas; avaliada pela própria comunidade; regulamentada em nível de lei federal.

A nova LDB (Lei 9394-96) incorpora estas reivindicações e acrescenta outras especificações: currículos elaborados com as comunidades, organizações e lideranças indígenas; material didático elaborado de forma bilíngue; e calendário escolar que respeite o modo de viver de cada povo indígena.

A Constituição Federal de 1988 e a "guinada epistemológica"

A Constituição Federal de 1988 reconhece aos índios, no artigo 231 e no artigo 210, seus direitos à cultura, tradições, território e cidadania. Na verdade, há uma grande mudança na forma de entender os povos indígenas; até este momento eram vistos como uma situação passageira, ou seja, os índios estavam fadados ao desaparecimento; iriam transformar-se em agricultores, trabalhadores rurais, caboclos, bugres. Era apenas uma questão de tempo e, por isso, a política do governo foi facilitar a "integração" dos índios à sociedade nacional. A partir da Constituição de 1988, o estado reconhece que estes povos possuem direito à cultura, tradições e territórios, tratando-se assim, de uma verdadeira "guinada epistemológica".

Pela legislação brasileira as populações indígenas têm direito à escolas específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngue (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001) conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da "nação maior", mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações (BARTH, 2000; GRUZINSKI, 2001).

A grande conquista dos movimentos indígenas e que rompe com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: permitir para as escolas indígenas o uso da língua

materna e dos processos próprios de aprendizagem. Meliá (1979) argumenta que os povos indígenas passam a ter respeitadas suas especificidades, como seus processos próprios de aprendizagem, a maioria coletivos.

No bojo destes documentos e perseguindo objetivos, que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: 1- o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade e, 2- o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a síntese, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2005).

Na concepção dos movimentos ao poderem apropriar-se dessas ferramentas antropológicas, enquanto expressões curriculares para cada realidade indígena e, de novos mediadores da prática pedagógica, a escola, como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001), participa efetivamente do processo de construção da autonomia, de explicitação e reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder.

Ao ter a língua materna como um sistema linguístico que orienta as ações curriculares, no sentido de incluir cada grupo indígena no currículo, o trabalho escolar valoriza a língua local, potencializa o fortalecimento da identidade através de práticas que facilitam a comunicação, a compreensão das representações que os alunos fazem, o diálogo com a comunidade e, com isto, facilitam a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para novas aprendizagens e interação com outros saberes. "Ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo", da "organização escolar própria" (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2005).

Do mesmo modo, embora tenha havido mais dificuldades de se concretizar enquanto eixos epistemológicos na dinâmica da escola, o uso dos processos próprios de aprendizagem, enquanto pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo: "suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção

de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas" (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2005).

A expectativa da participação dos saberes locais (conhecimentos tradicionais), no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

Na sequência veremos como estes elementos jurídicos impactam a regulamentação da legislação educativa no Brasil, ou seja, as mudanças na LDBEN, e outros dispositivos legais decorrentes desta. A primeira mudança significativa foi o Decreto Presidencial nº 26/91, que retira da FUNAI a incumbência da educação indígena, passando-a para a responsabilidade do MEC. Na sequência, a Portaria Interministerial 559/91, propõe a retirada do caráter *integracionista* da educação escolar indígena, uma mudança epistêmica importante. Em 1993 o MEC lança as Diretrizes para a Politica Nacional de Educação escolar indígena. Em 1996, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo 32 assegura aos povos indígenas "a utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem". Nos artigos 78 e 79, a reafirmação de suas identidades étnicas, assim como currículos, programas e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que foi publicado em 1998 pelo MEC, documento oficial que surgiu com o objetivo de orientar a elaboração de projetos curriculares para as escolas indígenas do país chama atenção para o fato de se propor a "apenas, subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas" (RECNei, 1998, p.14).

Na Resolução nº 03, de 10 de Novembro de 1999/CNE, que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil e *fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências* é possível destacar os princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político-pedagógico desta escola.

A Resolução estabelece, entre outras *diferenças*, as "diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização

plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica". Na prática, isto significa abrir espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada pelos mais velhos, pelos caciques rezadores. Significa, ainda, produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando esta escola, a partir do seu *reverso*.

O Parecer 14/1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e, também, é criada a categoria de "escola indígena", com normas e ordenamentos jurídicos próprios.

Desafios atuais – "Escola indígena, um cotidiano a ser reinventado"

Conceber a escola e, no caso, a escola indígena, como espaço de diálogo, ação e apropriação dos bens culturais, ou como teoriza Tassinari (2001, p. 49) "espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]" reorienta as funções do professor, de sua prática pedagógica em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas (CANCLINI, 1998) como aquele que deve: transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer ao aluno novos elementos de crítica capazes de ajudá-lo a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante.

Em um estudo realizado a partir do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (MEC/SEF/1998) em que se procurava entender o significado atribuído a categorias como: comunidade educativa, educação intercultural, escola comunitária especifica, os professores indígenas presentes na capacitação assim se manifestaram sobre os desafios atuais em concretizar este novo modelo de escola indígena:

- para os professores da aldeia Taquapery, Município de Coronel Sapucaia-MS:

> A escola deveria falar a língua, dançar o *guaxiré*; alguns fazem a *xixa*. Na educação comunitária é a comunidade que elabora a sua educação. O conteúdo: construindo e propondo na prática de sociedade da aldeia; como fazem: liberdade de expressão, diálogo com a liderança, ensino do tradicional para o indígena,

> que vem gerado do cotidiano da vida indígena.
> O que chamamos de educação intercultural – o conhecimento da sociedade indígena deve ser aprofundado; o conhecimento da sociedade envolvente deve ser explorado. O conteúdo: explorando o universal para que saibamos que não existe um conteúdo específico. Buscar encontrar a realidade através de pesquisa.

- o grupo formado por professores de Amambaí observa que:

> Os mais velhos são bibliotecas vivas e os alunos têm que participar e dar sugestões para a construção do currículo. Normalmente não levamos em consideração as falas das crianças. Uma escola diferenciada não é uma escola para viver o passado, mas sim para conhecer o passado e viver o futuro. A pesquisa com plantas medicinais descobre o quanto na verdade, não entendia o que os livros traziam sobre o assunto. A valorização dos mais velhos; **as crianças pensavam que a nossa cultura era feia e só a cultura do branco era que valia, descubro novos conhecimentos através dos alunos.** (grifos nossos)

As falas destes professores possibilitam pensar, na atualidade, a escola indígena como espaço de mediação e de tradução onde as diferenças culturais emergem, adquirem novos contornos e são reinventadas (TASSINARI, 2001). A escola como um novo lugar de enunciação, um *terceiro espaço* "que garante que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, re-historicizados e lidos de outro modo" (BHABHA, 2003, p.67-8).

Entre os desafios mais importantes, no contexto atual da educação escolar indígena, está a questão do diálogo intercultural, particularmente no que diz respeito aos conhecimentos. Os conteúdos escolares devem ser mediados pelo contexto da sala de aula na relação professor-índio/aluno-índio sabendo que as identidades destes atores constituem-se em culturas híbridas construídas por experiências diversas. Considerando que se trata de professores portadores de culturas produzidas no encontro dos conhecimentos organizados e escolarizados, somadas às pressões do entorno e a identidade indígena e, de alunos com conhecimentos locais produzidos no cotidiano em parceria com o que vem deste mesmo entorno. A questão, na verdade, é como garantir, por um lado, uma escola de qualidade, que atenda aos anseios dos povos indígenas em dominar a cultura ocidental, para melhor transitar por ela e sobreviverem e, por outro lado, como garantir elementos fundamentais da cultura, chamada de "tradicional", a qual é baseada na oralidade, passada de geração para geração através dos mais velhos.

Rosenildo, professor da aldeia Kaiowá e Guarani de Caarapó, ao testemunhar a experiência que vive na escola de sua aldeia declara que a construção de uma pedagogia diferenciada se deve ao fato dos professores serem todos índios o que faz com que: "embora oficialmente a escola ainda não seja criada como escola indígena, mas na luta, no espírito dos professores, na prática pedagógica somos uma escola indígena".

Acrescenta que:

> A escola envolve a comunidade e as lideranças. Os professores discutem antes para depois discutir com a comunidade. O planejamento é escolhido, é decidido pela escola, não é mandado pela secretaria. Pesquisa: o trabalho vai melhorando e sendo ampliado a cada dia, não se tornando repetitivo. A gente procura resolver os problemas, para que não se torne um problemão. As crianças que vem desde a primeira série neste novo processo são mais expressivas, críticas, tecnicamente mais preparadas para o domínio do português.

Assim, percebemos que os próprios professores indígenas ensaiam o diálogo didático entre os conhecimentos da escola tradicional (não indígena), com elementos culturais de cada povo. A essas tentativas damos o nome de práticas de diálogo intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade pode ser considerada o fio condutor da conquista legal que fundamenta os avanços da educação escolar indígena.

Considerando a trajetória já percorrida pela escola indígena depois da Constituição de 1988 e o envolvimento dos índios, perguntamos: em que medida a escola *para* índios tem se transformado em escola indígena? Até que ponto a escola tem sido reelaborada pela mediação de professores-índios? É possível afirmar que vivenciamos, na atualidade, com a educação escolar indígena o reverso de uma proposta dominante de educação?

Embora haja boa vontade de aceitar as mudanças para as escolas indígenas temos percebido que a operacionalização, ou seja, traduzir as ideias e/ou as construções históricas em cotidiano, tanto por parte dos professores como por parte das Secretarias e dos Conselhos de Educação tem sido muito difícil. Programas curriculares, cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação tendem a ser polarizados e, portanto, colocados em crise de uma ou de outra parte, o que impedem a construção de uma escola indígena.

Na concepção da escola indígena enquanto espaço de fronteira (TASSINARI, 2001), percebe-se que ali acontecem, primordialmente, os embates das relações interculturais e as negociações identitárias, nem sempre através do diálogo; algumas vezes o que prevalece são as imposições dos órgãos oficiais.

Ainda neste contexto, podemos afirmar que a preocupação centra-se, então, nas fronteiras sociais que definem o grupo. A persistência das fronteiras étnicas, conforme BARTH (2000, p.35), exige e supõe o contato e a relação com quem não é igual, ou seja, a relação com o outro. É essa relação com os outros que permite a explicitação de critérios de pertencimento e de exclusão, ou seja, de um "*conjunto sistemático de regras que governam os encontros sociais interétnicos*", incluindo prescrições, interdições e proscrições. A educação escolar indígena é, na atualidade, este território de trânsito e (in)compreensões.

Embora esse ideal de escola indígena esteja posto teoricamente e, sobretudo, legalmente, muitos desafios têm sido enfrentados na sua execução. Entre eles aponta-se: os entraves burocráticos que dificultam o desencadeamento de processos que permitam ir **construindo** esta escola diferenciada no sentido de não desrespeitar a organização educacional indígena e os seus projetos de futuro; a prática pedagógica neste embate é preciso dar a cada professor indígena (a lei exige e garante a contratação de professor índio) o

tempo necessário para constituir-se professor, passar pelo processo de desconstrução do modelo de escola ocidental e homogeneizadora, que cada um viveu e reorganizar o seu conhecimento escolar, ou seja, a formação de sua identidade étnica e política; o processo de investigação, de elaboração, de sistematização dos novos conteúdos (os conteúdos culturais particulares de cada realidade); a produção da síntese através da interculturalidade, do diálogo entre as culturas e os saberes.

No próximo texto, teremos com maior profundidade a discussão o conceito de interculturalidade, aplicada às práticas de formação de professores indígenas, particularmente no estado de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo e cultura entre os Bororo de Meruri. Campo Grande: Ed. UCDB, 2001.

BARTH, Fredrik. **Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

CAMARGO, Gonzalo Ochoa (org.). O processo evolutivo da pessoa bororo. Campo Grande: UCDB, 2001.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

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

GERVILLA CASTILLO, E. Estatuto epistemológico de la antropología cultural de la educación. In. VVAA. Antropología de la educación. Madrid: Ed. Dykinson, 1998.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução por Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

MEC - INEP. **Em aberto. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. N° 76. Brasília: INEP/MEC, 2003.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

_____. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONTSERRAT, Ruth; EMIRI, L. (org.) **A conquista da escrita. Encontros de educação indígena**. (OPAN). São Paulo: Iluminuras, 1989.

MONTSERRAT, Ruth; EMIRI, L. (org.) **A conquista da escrita. Encontros de educação indígena**. (OPAN). São Paulo: Iluminuras, 1989.

NASCIMENTO, Adir C. Educação Escolar Indígena: Rompendo Padrões. In: *Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Dourados*. Ano II – Ed. III, outubro de 2002. p. 04 e 05.

_____; AGUILERA URQUIZA, A. H. Escola indígena: um cotidiano a ser inventado. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF), 2005.

PAULA, Eunice Dias de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. In: **TELLUS**, Campo Grande, Ano 08, n° 14, 2008. Pg. 171-183.

POUTIGNAT,P; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1998.

REZENDE, Justino Sarmento. Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés; mimeo. 2008.

SAHLINS, Marshall. **Islas de historia**. Barcelona: editorial Gedisa, 1988.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

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

2. O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS[7]

AGUILERA URQUIZA, A. H. (UFMS)
NASCIMENTO, Adir Casaro (UCDB)

A educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, representou, historicamente, um recurso fundamental à construção de identidades colonizadas. Nas últimas décadas do séc. XX, esta realidade vem mudando, a partir da Constituição Federal de 1988, que garante uma educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Os indígenas passam a ressignificar esta escola como espaço de fronteira, *lócus* de negociação entre culturas distintas. Em Mato Grosso do Sul, as primeiras experiências acontecem na década de 1990 com a criação do Curso Ára Verá, formação de professores Guarani e kaiowá. As outras etnias se juntaram para viabilizar o curso "Povos do Pantanal" (nível médio), em 2007. Este processo de formação tem como eixos temáticos: território/territorialidade, sustentabilidade, diálogo intercultural, bilinguismo.

Introdução

O presente artigo é fruto da experiência dos autores no acompanhamento das políticas e projetos de formação de professores indígenas no Estado, assim como de um projeto de pesquisa (financiado pela FUNDECT – 2004/2006) intitulado "**Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola**", que teve como objetivo geral: identificar a intervenção/impacto da prática pedagógica dos professores índios no âmbito da comunidade, na percepção dos próprios professores - índios, dos alunos e das mães, sujeitos mais diretamente envolvidos na dinâmica e tensões da escola e, como essas práticas e seus efeitos, estão envolvidos na dinâmica do poder social da comunidade e o seu entorno.

Historicamente a educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, representou um recurso fundamental à construção de "identidades colonizadas" (cf. GRUZINSK, 2001), favorecendo um complexo sistema que unia a dominação cultural com a integração

7 O presente artigo foi publicado originalmente em: AGUILERA URQUIZA, A. H. & NASCIMENTO, Adir Casaro. O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAA. In: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

forçada no sistema produtivo nacional. Dessa forma, partimos do pressuposto de que este modelo tradicional de escola assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas, que na atualidade, confronta-se, por força de conquistas indígenas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade.

Nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e ONG's, esta realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Dessa forma, os indígenas passam a ressignificar esta escola e a *tomá-la para si*, colocando-a como espaço de fronteira (cf. TASSINARI, 2001), *lócus* de negociação entre culturas distintas (cf. BHABHA, 1998; HALL, 2003).

Assim, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada "sociedade nacional".

Podemos considerar que as primeiras experiências de formação inicial e continuada de professores indígenas dentro de uma nova concepção de escola intercultural começam a tomar corpo, no Brasil, a partir do final da década de 1970, ainda que o processo de reflexão e sistematização teórica tenha aparecido apenas anos mais tarde[8], a partir da década de 1980 (cf. FERREIRA, 2001).

Estas novas experiências, seguidas de reivindicações, encontram acolhida no conjunto do ordenamento jurídico-legal a partir da Constituição Federal de 1988 e, também, da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, às quais garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar, e lhes asseguram grande autonomia no que se refere à criação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas.

8 Pode-se considerar que uma primeira tentativa de reflexão sistemática sobre esta "nova proposta de educação indígena" foi o livro de **MELIÁ. B. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979**.

A escola indígena começa a ser sonhada desde então, como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas; mas, também, como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação; por fim, a escola indígena passa a ser vista como *lócus* de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não índio são valorizados e aproveitados igualmente.

Esse processo representou grande significatividade para os povos indígenas do Estado, particularmente para os Kaiowá e Guarani, os quais, a partir deste processo pós-Constituição de 1988, conseguiram formar uma Associação de Professores, com grande presença política nas comunidades e nas questões de luta pela retomada dos territórios tradicionais.

A formação inicial e continuada de professores indígenas no Estado de MS

As primeiras experiências de formação de professores indígenas no Estado acontecem em meados da década de 1990 e, como política pública a partir de 1999, com a criação do Curso Ára Verá, formação de professores Kaiowá e Guarani, em nível médio e, em 2006, o curso de licenciatura específica "Teko Arandú", através de parceria entre UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e Associação dos Professores Kaiowá e Guarani. As outras sete etnias do Estado (Atikum, Camba, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié e Terena) se juntaram para viabilizar o curso "Povos do Pantanal", formação em nível médio, a partir de 2007 e, atualmente, está em andamento a Licenciatura através do PROLIND.

Enquanto política pública, Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo, articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. É possível afirmar, que os anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, o cenário nacional. Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores – índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena as quais foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo

Conselho Estadual de Educação apenas em 03 de agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95. Vale destacar que apesar da morosidade do Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia com relação às escolas nas aldeias era bastante intenso o que leva a experiências de diálogo que ao mesmo tempo em que faziam a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abriam espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a escola com as próprias mãos. O texto das Diretrizes/MS foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público.

No encontro de professores e lideranças indígenas Kaiowá e Guarani realizado no ano de 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 Ñande 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 Kaiowá e Guarani e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores Kaiowá e Guarani devem ter uma capacitação específica. As escolas devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades Kaiowá e Guarani sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.

Percebe-se, claramente, por este depoimento, a consciência histórica de que era chegado o momento das comunidades indígenas assumirem o lugar de protagonistas no processo de implementação desta nova proposta de educação escolar indígena. Essa trajetória, entretanto, quase sempre não foi devidamente acompanhada e documentada pelos órgãos governamentais.

Diante da ausência, quase total, de informações oficiais acerca da realidade dos professores indígenas do Estado de Mato Grosso do sul[9] até o ano de 2004, assim como dos processos de formação,

9 Com relação aos dados específicos das escolas situadas em aldeias, ou que atendam a população indígena, não encontramos na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, até 2004, dados precisos, embora haja relatos e dados isolados de que na década de 1990, houve uma certa "apropriação" da escola pelos índios, inclusive, como gestores, especulando-se que em todo o Estado cerca de 80% dos professores das escolas indígenas de ensino fundamental sejam índios. Também não se tem um cotejamento oficial sobre o número de crianças nas escolas e, por consequência, a trajetória das mesmas no período escolar.

procurou-se, através de um projeto de pesquisa a identificação deste seguimento enquanto etnia, assim como obter informações acerta da formação inicial, formação continuada e pertencimento às organizações e movimentos sociais, bem como tempo de trabalho, gênero, idade, condição de contrato.

A partir da experiência dos autores no acompanhamento das políticas e projetos de formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul percebe-se a necessidade de interpretar os programas de formação inicial, continuada e específicos oferecidos nos últimos anos, à luz dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos que orientam as políticas públicas para a educação escolar indígena e, particularmente, a partir da referência do conceito e prática da interculturalidade.

Além do mosaico cultural formado pelas nove etnias indígenas no Estado, há também, as particularidades de cada aldeia, particularmente entre os Kaiowá-Guarani e os Terena, maiores etnias. Na maioria das escolas Kaiowá e Guarani, por exemplo, a educação infantil e os dois primeiros anos da educação fundamental acontece na língua materna. Entre os Terena esta realidade é mais complexa: algumas escolas como nas aldeias da TI Cachoeirinha, tenta-se manter a língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto nas demais prevalece somente a língua portuguesa.

Toda esta diversidade cultural e de diferentes histórias de contato reflete-se na formação dos professores, o que exige uma postura epistemológica de compreensão da realidade como dinâmica e diversa, ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas – diálogo intercultural.

Especificamente, dos cursos que atenderam e atendem a realidade indígena no Mato Grosso do Sul, no contexto da formação inicial, podemos destacar o que segue: o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau (antiga nomenclatura) para o Contexto Indígena, direcionados aos professores de etnia Terena (1994), oferecido pela AEC (cf. CARVALHO, 1998), em parceria com outros organismos (Secretaria Estadual de Educação e Municípios); o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Kaiowá e Guarani, Projeto ÁRA VERÁ (1999), ainda em atividade; o Projeto de Formação de Professores Kadiwéu e Kiniquinau, de Porto Murtinho – MS (2002). Em 2006, após quatro anos de estudos e articulações, teve início o curso de Licenciatura indígena para formação de professores Kaiowá e Guarani, sob responsabilidade da UFGD e UCDB e, em parceria com o movimento dos professores indígenas. Em 2007,

as outras sete etnias do Estado, passam a tomar parte no Curso de Formação de Professores Indígenas "Povos do pantanal", sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Está em tramitação, conforme dito anteriormente, a Licenciatura "Povos do pantanal", para as demais etnias do Estado, com apoio do Governo Federal, através do MEC/PROLIND.

Contexto regional e o histórico de negação da interculturalidade

Quando falamos de formação inicial e continuada de professores indígenas, estamos tratando, na verdade, de povos que trazem na bagagem uma longa história de confrontação, negação e negociação com o colonizador de ontem e hoje. Trata-se, em todo o Brasil e, particularmente nesta região, de povos com culturas muito diversas, porém, todos com uma longa experiência de enfrentamento com o não-índio, sempre em torno de seus territórios. Entendemos território aqui, conforme Little (2002, p. 3) que afirma ser um "produto" resultante do "esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar" com determinada parcela do ambiente físico. A noção de terra indígena ou de território não remete para a temporalidade da ocupação ou para a imemorialidade. O território como algo construído e constantemente reconstruído de acordo com a dinâmica própria de cada população, torna-o inseparável da história de um povo indígena. Remete, portanto, para as "contingências históricas", vivenciadas por determinada população indígena.

Suas trajetórias históricas são, de um lado, muito parecidas e, de outro, muito distintas no tempo e, também, no que se refere à intensidade e interesses das diversas frentes de colonização, bem como das estratégias adotadas por cada povo para enfrentá-las.

Mapa 01 – Municípios com áreas indígenas no Mato Grosso do Sul

Fonte: SMANIOTTO, C. Geoprocessamento/NEPPI, 2005.

O povo terena, no Mato Grosso do Sul, confrontou-se com os colonizadores mais cedo do que os Guarani e Kaiowá e com as frentes de colonização mais diversificadas. Analisando a história regional percebemos que os povos localizados ao longo dos rios foram os primeiros a serem atingidos pelas frentes de colonização – é o caso dos Payaguá, considerados "os senhores do Rio Paraguai" (MAGALHÃES, 1999), hoje totalmente extintos e os Guató, conhecidos como índios canoeiros do pantanal, que ocupavam, tradicionalmente, os rios pantaneiros, em especial o Rio Paraguai e São Lourenço, na fronteira com a Bolívia, em pleno pantanal, dos quais um pequeno grupo segue vivendo nesta região.

Vem, a seguir, a ocupação das regiões dos campos naturais e dos cerrados, que são rapidamente tomados pela pecuária. No território de Mato Grosso do Sul esses espaços eram ocupados pelo povo Ofaié, entre outros, que, também, resultou, praticamente, extinto, sendo encontrados hoje apenas cerca de 61 indivíduos (FUNASA, 2007). A exemplo dos Guató acabaram rapidamente sem terra. E, finalmente, em período muito mais recente, ocorreu a ocupação das regiões de mata, atingindo em cheio os "povos da mata", no caso, os Guarani e Kaiowá.

Cabe destacar, ainda, a profunda interferência de conflitos envolvendo a definição de fronteiras nacionais e interesses regionais, na vida de determinados povos indígenas, como foi o caso do povo Terena e Kadiwéu, cujas histórias recentes vêm marcadas, em especial, pela Guerra do Paraguai (1864-67).

Quadro 01 – Etnias e população indígena no Mato Grosso do Sul

ETNIAS	POPULAÇÃO
Kaiowá/Ñandeva	42.409
Terena	23.234
Kadiwéu	1.358
Ofaié	61
Kiniquinau	175
Guató	141
Atikum	55
Kamba	?
TOTAL	**67.433**

Fonte: FUNASA, 2010;

Na atualidade, o Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país, apesar das recentes histórias de violência e massacres sofridos por alguns destes povos, como o caso dos Ofaié (Município de Brasilândia / MS). No quadro acima, uma estimativa da população indígena do Estado:

Interculturalidade e a formação do professor indígena

Este curto processo de formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul tem sido perpassado por significativos eixos temáticos, como: diálogo intercultural, bilinguismo, território/ territorialidade e sustentabilidade, entre outros.

Traduzir teoricamente estes momentos de formação[10] parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras "aprendizagens" acontecidas nestes cursos as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos

10 Embora conste na Secretaria Estadual de Educação, projetos de formação continuada para professores índios, interpretar os programas de formação inicial, continuada e específica para os professores índios não tem sido tarefa das mais fáceis, apesar de uma busca incessante para tanto. Neste sentido é necessário salientar a falta de compromisso político-social dos órgãos responsáveis pela manutenção e implementação da Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul: os projetos de formação inicial e continuada, seus objetivos, metodologias e propostas devem estar ao alcance de pesquisadores e de toda a comunidade, a fim de se tornar possível toda e qualquer investigação neste âmbito.

e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática. Aqui estão os grandes desafios da prática da interculturalidade e a formação de professores indígenas no Estado.

Fica claro que essas aprendizagens foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada um, segundo nossa interpretação: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com alguma clareza de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a "desconstrução", ou mesmo a fragmentação do modelo de escola que cada um viveu e a reorganização do seu próprio conhecimento escolar. Percebe-se em alguns, a experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que se tornaram "bibliotecas vivas", acervos raros para aprender a cultura, a história tradicional (NASCIMENTO, 2003).

Constata-se, a partir das experiências vividas nesta região, que as políticas de capacitação de professores indígenas permitem um nível de formação e de conscientização que fortalecem não só os próprios professores como também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. O tema da educação passa a fazer parte das discussões do movimento indígena, assim como os temas da terra e da produção de alimentos, entre outros.

Neste sentido, apesar de toda a história anterior, em um processo de ressignificação, os povos indígenas tomaram a escola para si, como instrumento de luta e conquistas, por ser ela um espaço privilegiado de interlocução e de negociação de seus interesses, como destaca Ferreira (2001, p. 71):

> Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.

Sem perder de vista os elementos estritamente didático-pedagógicos, os currículos das escolas indígenas são constantemente atravessados pelos temas do cotidiano de suas respectivas comunidades: saúde, sustentabilidade, produção de alimentos, retomada de seus territórios, relação com os mercados locais e regionais, assim como a questão da violência, desnutrição, assalariamento compulsório nas usinas, entre outros.

Os currículos dos cursos de formação de professores indígenas, ainda que tratem, em algum momento, especificamente da questão linguística, por exemplo, não podem fugir do debate acerca das respectivas histórias de contato, das políticas do Estado Brasileiro, no passado, que tentavam a homogeneização cultural chegando

até a proibir a prática da diversidade sociolinguística, assim como, na atualidade, o complexo contexto de discriminação das línguas indígenas, sobretudo nos contextos urbanos.

Desafios na formação de professores indígenas e a prática da interculturalidade

Pela legislação brasileira as populações indígenas têm direito à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação/2001) conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da "nação maior", mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações (BARTH, 1998, 2000; GRUZINSKI, 2001), como conteúdo escolar-curricular, oportunizando o diálogo com os chamados "conhecimentos universais" ou numa perspectiva da alteridade, dialogando com os "outros" saberes tendo como horizonte a vivência de uma pedagogia intercultural.

Na referência a Resolução nº 3/1999/CNE, que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil é possível destacar os princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político - pedagógico desta escola e, a partir dos quais, foram ganhando legitimidade oficial os novos desenhos de formação inicial e continuada dos professores indígenas.

A Resolução estabelece, entre outras diferenças, as "diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (Art. 1º). Segundo o documento isto será possível através de "ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo", da "organização escolar própria" (Art. 2º), da "participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão" considerando "suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas" (Art. 3º). O artigo 5º destaca que: "A formulação do projeto pedagógico próprio por escola ou por povo indígena, terá por base" - entre

outros aspectos de cultura e currículo, "a participação da respectiva comunidade ou povo indígena". Quanto à docência na escola indígena diz a Resolução 03: "A formação de professores indígenas será especifica." (Art. 6º); "Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa" (Art. 7º) complementando no artigo 8º que afirma:, "A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia". Todos estes elementos legais, conquistados após alguns anos de práticas alternativas nas escolas indígenas e, também, pelas pressões, agora como marco legal, referendam o cotidiano da formação dos professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul.

Foi a partir desta base teórico-legal que com o protagonismo dos próprios professores indígenas, através de associação e juntamente com outras lideranças, foram se construindo e se constituindo os primeiros projetos de formação de professores no Estado. O destaque, conforme visto anteriormente foi a experiência dos professores das etnias Ñandeva[11] e Kaiowá, com a Licenciatura Teko Arandu, por ser algo totalmente novo (um único povo – o Guarani), a partir de uma construção coletiva, com seleção na própria língua, além de currículo próprio.

Por iniciativa deste grupo (os professores indígenas), iniciou-se as tratativas, juntamente com a parceria de duas Universidades (UEMS e UCDB), a partir do ano de 2004, para a construção da proposta de uma licenciatura indígena específica. Entretanto, a ideia só foi concretizada alguns anos depois, com a participação da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), recém-criada pelo Governo Federal. O projeto pedagógico do curso foi todo discutido e elaborado a partir da participação dos professores indígenas, assim como a disposição do currículo e do processo seletivo, com a novidade de ser na própria língua, ou seja, a prática da língua Guarani é um primeiro critério de seleção dos futuros acadêmicos/as da Licenciatura Teko Arandu. Neste curso, busca-se continuamente o diálogo e a discussão de procedimentos de aprendizagem a partir da base epistemológica da interculturalidade, ou seja, saberes diferentes e de matrizes culturais distintas, mas que podem ser contemplados dentro de um mesmo processo de aprendizagem.

11 Os Guarani são considerados, geralmente, como possuindo três subgrupos, no território brasileiro: os Mbya (mais presentes no litoral), os Kaiowá (no sul do Estado de Mato Grosso do Sul) e os Ñandeva (mais conhecidos como simplesmente Guarani).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as culturas indígenas foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois, dentro da lógica do etnocentrismo, mesclada com o racismo, foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, discute-se a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos povos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares e, particularmente na formação de seus professores, que levem em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações.

Conceber a escola e, no caso, a escola indígena, como espaço de diálogo, ou como teoriza Tassinari (2001, p. 49) "espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]" reorienta as funções da escola, de sua prática pedagógica em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas (CANCLINI, 1998).

Consta-se, dessa forma, que as sociedades indígenas, conforme Silva, (2000, p. 106-109) possuem formas originais de educação, com suas particularidades no processo de socialização. Cada povo relaciona a educação tradicional às múltiplas dimensões da vida coletiva de cada sociedade. Dessa forma, o uso dos processos próprios de aprendizagem, enquanto pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo: "suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas" (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2005, p. 05).

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARTH, Frederik. *O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

_____. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF – FENART,J. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1998.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL/ MEC/SEF. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC; SEF, 2002.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbrida*s. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor Indígena: um educador do índio ou um índio educador.* Campo Grande: UCDB, 1998.

CIMI. *Concepção e prática da Educação Escolar Indígena*. Brasília, 1993.

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

FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUNASA. Fundação Nacional de Saúde. http://www.sis.funasa.gov.br/index.htm acessado em 28/03/10.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GRUZINSK, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa d´Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2003.

LITTLE, Paul. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil*: por uma antropologia da territorialidade, Brasília, 2002, datilografado, 30 p.

MAGALHÃES, Magna Lima. *Payaguá*: Os Senhores do Rio Paraguai. Programa de Pós-Graduação em História. Centro de Ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 1999. (Dissertação de mestrado).

MELIÁ. B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada. (Tese de Doutorado). UNESP/Marília, 2000.

_____. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios. Revista TELLUS/NEPPI. Campo Grande: UCDB – Periódicos, out. 2003. (41-47)

_____; AGUILERA URQUIZA, A. H. Escola indígena: um cotidiano a ser inventado. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF). 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. *O Currículo como fetiche***.** Belo Horizonte: Autêntica. 2000. Projeto Ára Verá – Espaço – Tempo Iluminado. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 1999.

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

3. CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: TENDÊNCIAS DA ESCOLA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ[12]

AGUILERA URQUIZA, A. H. (UFMS)
NASCIMENTO, Adir Casaro (UCDB)

Reflexões sobre as tendências da escola indígena e produção de identidades mediadas pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade. Tendo a cultura como centralidade apoia-se em dados de pesquisas, na observação do processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas que vivem ambiguidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas. O currículo caracteriza-se como um contínuo jogo de forças, um entre lugar no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades, articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os "outros".

Introdução

Sabemos que, historicamente, o modelo de educação escolar presente nas aldeias do país e assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocêntrica, e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas.

A relação cultura, identidade e currículo (escola) sempre estiveram/estão presentes nos propósitos dos diferentes paradigmas que orientaram/orientam as relações sociais como práticas de produção de sentidos e significados. Ao compreender o lugar que a escola, enquanto ação institucionalizada ocupa, nos diferentes tempos e nos diferentes espaços no contexto das políticas colonizadoras – imposta aos povos indígenas – e no processo de construção de uma política que tem como centralidade reverter o quadro da imposição guiada pelos movimentos sociais indígenas, compreenderemos a importância dada ao currículo enquanto produtor de identidade.

12 Este texto foi publicado originalmente em NASCIMENTO, Adir C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena guarani e kaiowá. In: ***Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010***.

Novidade, inicialmente, para o Sistema Nacional de Educação, a educação escolar indígena diferenciada, hoje, é demanda para todos os níveis da Educação Básica e para o Ensino Superior com o propósito de qualificar a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades. Romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas tem sido o grande desafio dos sistemas e dos movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena.

Dessa forma, como veremos no decorrer do texto, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Para melhor exposição estamos organizando o texto em quatro momentos: 1- uma breve contextualização histórica da educação escolar *para* o índio, acompanhada de reflexões sobre as tendências da escola indígena e produção de identidades mediadas pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade; 2- as experiências de construção de um projeto emancipatório de educação indígena; 3- a apresentação dos procedimentos legais e seus desdobramentos no sentido de garantir a criação e implantação da escola indígena intercultural, comunitária, específica e diferenciada (RCNEI/1998) e; 4- Os Guarani e Kaiowá e as tendências da escola indígena, ou seja, uma descrição de como os professores guarani e kaiowá, ancorados pela vivência em um "espaço-tempo hibridizado de fronteira" (MACEDO, 2006), que em nosso entender não se limita ao espaço escola, mas, nas articulações que constituem as relações que mantêm com uma rede de significados (movimentos étnicos, comunidade, entorno e processos de formação profissional), elaboram alternativas na tentativa de negociar/enunciar tradições tanto da chamada cultura colonial, vivência histórica das escolas, como dos sistemas culturais locais guarani e kaiowá. É importante anotar que compreendemos que nenhuma das culturas, que liminarmente participam do pensar e fazer currículo nas escolas indígenas guarani e kaiowá apresentem-se fincadas em suas polaridades, mas sim hibridizadas e contingenciais. Por último, fazemos algumas considerações de como temos percebido esse diálogo entre o que parece, ainda ser, "dois mundos" sobre esse espaço que deixa de ser de imposição de uma cultura dominante e abre-se para um espaço de intercultura de onde emergem inquietações e desafios para todos os envolvidos nesse processo.

O presente texto terá como eixo de compreensão a cultura, pois se apoia em dados de pesquisas, na observação do processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas Guarani e Kaiowá que vivem ambiguidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas.

Currículo, diferenças e identidades, são três aspectos de uma mesma realidade, as quais se (re) produzem dentro do universo da educação indígena. O currículo é tomado, no âmbito deste trabalho, como um contínuo jogo de forças, um entre lugar (BHABHA, 1998), no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades (MIGNOLO, 2003), articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os "outros".

Neste sentido o currículo escolar tem que ser traduzido como uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no *continuum* vão sendo coletivizadas, assimiladas. "É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes." (VORRABER COSTA, 2002, p.138).

Educação escolar e povos indígenas são realidades distintas e, no entanto, interligadas desde o início do projeto colonial nas "Terras de Santa Cruz" até os dias atuais. Nos cinco séculos de contato dos povos indígenas com a chamada cultura ocidental, mas, especialmente, nos últimos anos, muito se tem escrito e refletido sobre esse processo de educação escolar.

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em "grades curriculares", etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. A problemática que se propõe para reflexão é: em que medida a escola *para* índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?

Educação para o índio – 500 anos de história, currículos e identidades

A escola pode ser considerada como uma instituição ocidental, alheia à cultura e tradição dos povos indígenas. Faz-se necessário, desde o início, retomar a clássica distinção entre *educação indígena* e *educação escolar indígena*.

Quando utilizamos o conceito *educação indígena*, entendemos os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos. Podemos dizer que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades (LUCIANO, 2006, p. 130).

O processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena*, passa por alguns momentos críticos durante o ciclo de vida, os quais, geralmente contam com cerimônias celebrativas e a participação de todo o grupo. É o que ocorre, com certas variações entre as distintas etnias, por exemplo: o momento da gestação; o nascimento e a "nominação"; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura.

Após estas considerações a respeito da *educação indígena*, podemos afirmar que a *educação escolar* é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que "a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (LUCIANO, 2006, p. 129).

Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (MELIÁ, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas.

Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional. Assim, a base curricular, com algumas adaptações, era a proposta pelos jesuítas, a partir da adaptação dos conceitos pedagógicos e curriculares da Idade

Média, o *trivium* e o *quadrivium*[13], ou seja, a valorização da língua e as manifestações culturais clássicas, greco-romanas.

Muitos elementos poderiam ser destacados nestes quatro séculos de educação escolar *para* os índios no Brasil, no entanto, apenas para ressaltar as características, avançamos no tempo. O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, quando acontece uma importante mudança na política do Estado brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencional e oficialmente, integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil.

Com a substituição do SPI pela FUNAI em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de "respeitar os valores tribais", adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (FERREIRA, 2001, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001[14]) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena.

Pode-se afirmar que neste segundo momento, sob a influência do Marechal Rondon (período do SPI) e, posteriormente no período da FUNAI, as propostas curriculares não possuíam diferenças substanciais se comparadas com as das escolas rurais do Brasil, na época. Ou seja, continuavam as práticas de uma escola *para* os povos indígenas, com conteúdos e metodologias concebidas a partir de uma outra realidade, desconhecendo, com raras exceções as particularidades e os direitos à diversidade cultural destes povos nativos.

Na atualidade, estamos passando por uma quarta fase no

13 Concepções que a Idade Média tinha de suas disciplinas curriculares (e de seu ensino e valor educativo), as "artes liberais": o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), adaptadas posteriormente pelos Jesuítas em sua *Ratio Estudiorum*.

14 Artigo 49: "A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira".

processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira mudança de concepção epistemológica dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país, conforme será mais bem explicitado na sequência. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras, conseguiram importantes conquistas no que se refere aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia, etc.

Muitas mudanças estão sendo gestadas no campo da educação escolar indígena nos últimos anos no Brasil. Na atualidade, os povos indígenas estão chegando mais fortemente ao ensino médio, assim como ao ensino superior. Neste sentido, Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro com a maior quantidade de indígenas nas universidades, ao redor de 900 alunos. Outro elemento novo é que o movimento indígena já estuda a possibilidade da construção de uma Universidade Intercultural indígena.

Experiências de projetos emancipatórios de educação indígena

Conforme afirmado acima, as culturas dos povos indígenas, no Brasil, foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, particularmente, a partir do final da década de 1960 e início da década seguinte, com o fortalecimento do movimento indígena e apoio de vários "parceiros", passa-se a discutir, no Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas, políticas educacionais que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levassem em conta as características culturais dessas populações.

Podemos afirmar, dessa forma, que as próprias sociedades indígenas constataram que a educação escolar poderia tornar-se uma aliada, ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada "sociedade nacional".

Na atualidade, na maioria dos casos, a escola tem sido uma das instituições solicitadas pelos povos indígenas. Parece que nela percebem elementos que podem ajudar na luta mais global, como o resgate da memória histórica, o domínio da escrita ou dos conhecimentos matemáticos acumulados pela cultura ocidental.

Frequentemente enxergam na escola uma nova arma na luta pela sobrevivência, no contato com o restante da sociedade nacional.

Como afirmado anteriormente, em Mato Grosso do Sul o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Guarani e Kaiowá, mais concentrada no sul do estado, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então. No Estado, os poucos professores indígenas que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não governamentais, e professores universitários pesquisadores da questão indígena, começam a se organizar para exigir direitos à educação diferenciada, o direito à gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, consequentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

A partir do final dos anos de 1990 começa-se o processo de formação inicial de formação específica de professores indígenas. O primeiro curso de Magistério foi o Ára Verá (povo Guarani e Kaiowá), seguido anos depois do curso Povos do Pantanal (as demais etnias do estado). Na sequência foram criadas as Licenciaturas específicas, para o Território Etnoeducacional "Cone Sul" (Guarani e Kaiowá), na UFGD, em parceria com a UCDB, e a Licenciatura Povos do Pantanal (UFMS) para os demais povos do estado. Estes processos de formação geram novos processos de aprendizagem e mudanças nas concepções de educação escolar indígena.

Essas aprendizagens foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada professor: o fortalecimento e o orgulho de definir-se como índio, com maior segurança de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, através de um processo mais doloroso, a "desconstrução", a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu em sua experiência como aluno em escolas *ocidentais* e, nesse sentido, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar, a experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos, através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos, que se tornaram "bibliotecas vivas", acervos raros para aprender a cultura e a história tradicional (NASCIMENTO, 2003).

Esses projetos, inicialmente assessorados e financiados por entidades de apoio (civis ou religiosas) passam a ser reivindicados para que tenham seu reconhecimento oficial. O espírito desse pedido de reconhecimento é a necessidade de salvaguardar um direito que o Estado brasileiro tem por obrigação respeitar e proteger. No caso

das escolas, o direito a uma educação específica e diferenciada. E os povos indígenas, reunidos em várias organizações de lideranças, professores, mulheres, agentes de saúde, juntamente com seus aliados, conseguiram fazer ouvir tais direitos. A lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, os reconhece de modo claro e inequívoco, assim como a LDB (Lei 9394/96), no que diz respeito à educação.

Os Guarani e Kaiowá e as tendências da escola indígena

Como sabemos, Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro que possui a segunda maior população indígena no país. Dentre as várias etnias destacam-se os Guarani e Kaiowá, com um contingente populacional aproximado de 30 mil pessoas, sendo, dessa forma, um dos mais numerosos povos indígenas do país.

A principal característica histórica desse povo, em nosso Estado, é o seu confinamento em áreas de terra que não permitem mais a produção suficiente de alimentos, com as tecnologias disponíveis. A progressiva perda territorial para as frentes de colonização que adentraram os territórios indígenas tradicionais e a demarcação das Reservas Indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) provocou superpopulação, considerando-se o modo específico de vida e as relações que tradicionalmente esses indígenas mantêm com a natureza. Os recursos naturais estão profundamente comprometidos, não oferecendo mais as mínimas condições para a sobrevivência dessas coletividades. Entre outros problemas, constatamos, ainda, entre os Guarani e Kaiowá, na atualidade, a incidência do alcoolismo, a prostituição, a violência interna e os suicídios[15].

Historicamente, os Guarani e Kaiowá, localizados no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocupavam um território amplo situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai[16]. Agrupavam-se, nesse território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai)[17].

15 Entre os anos de 1980 a 1999 foram constatados um total de 384 casos de suicídios entre os Kaiowá e Guarani, localizados na região da Grande Dourados, no MS (BRAND, 1997).

16 Os mesmos Guarani e Kaiowá ocupavam, também, terras que hoje integram o território paraguaio, sendo, evidentemente, a fronteira política entre os dois países completamente estranha aos índios.

17 Esses termos designavam as chefias de família. Cabiam-lhes atribuições

No entanto, a partir da instalação da Cia Matte Larangeira[18], na década de 1880 e, especialmente, a partir da década de 1940, quando se inicia a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados[19] e dos empreendimentos agropecuários, os Guarani e Kaiowá são compulsoriamente confinados em pequenas extensões de terra, fazendo com que seu território seja, na atualidade, completamente inadequado para a sobrevivência sustentável desses indígenas.

A partir da compreensão da cultura como construção em permanente atualização (evento), na perspectiva de Sahlins (1990) e ainda a identidade como imagem que de si fazem os sujeitos coletivos e individuais, resultante do processo de seleção, apropriação e reordenamento que se verifica nas relações com o outro (POUTIGNAT, 1998), pretende-se, nesse trabalho, problematizar o cotidiano da educação escolar indígena, uma realidade muitas vezes criticada como sendo, ainda, de mera reprodução do sistema escolar "ocidentalizado". Defendemos a perspectiva de que esta escola, mesmo que ainda não totalmente específica ou diferenciada, como pede a legislação, vem fazendo a experiência de reelaboração de suas rotinas e significados, pois seus principais agentes, alunos e professores, são indígenas. No mínimo, trata-se de uma realidade ressignificada, hibridizada (CANCLINI, 2000).

Na observação do processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas em processo de formação, encontramos sujeitos que vivem as ambiguidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora de culturas impostas em suas vidas e as marcas de suas culturas que foram negadas e silenciadas e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas, tensões entre as suas identidades e a identidade que almejam para as escolas nas diferentes comunidades.

Anos atrás, os professores indígenas ao realizarem um exercício proposto nas aulas de Fundamentos da Educação, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* ("Viver Com Sabedoria"), sob a responsabilidade das profªs Maria Aparecida Rezende, Veronice L. Rossato e Adir Casaro Nascimento (alunos da turma de 2006), estabelecem como eixos, os princípios

nas esferas política e religiosa. Essas expressões incluem, hoje, as pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de *reza* que podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de *caciques* ou *rezadores*, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas (BRAND, 1997).

18 Grande empresa de exploração da Erva Matte no sul de Mato Grosso; utiliza, dentre outros, da mão de obra dos Guarani; posteriormente, no século XX torna-se empresa argentina e começa a entrar em crise nos anos de 1940.

19 CAND – Colônia criada por Getúlio Vargas, como parte do movimento "Marcha para o Oeste", com o objetivo, geopolítico, de colonizar e ocupar esta parte do território nacional, realizando um ensaio de "reforma agrária", loteando "terras devolutivas", que na verdade eram pertencentes ao povo Guarani, a partir de 1940.

norteadores da cultura, ideais que nem sempre são vivenciados no presente, mas que se constituem em horizontes do passado ou para o futuro o que implica em reconhecer as suas identidades culturais. Aparecem em seus discursos manifestações como: "a escola deve fortalecer a cultura tradicional, a identidade e a língua"; "a escola é um instrumento muito importante na vida dos Guarani e Kaiowá para trazer de volta valores e o fortalecimento da identidade étnica". Para um grupo de professores:

> A escola indígena busca construir junto com o povo para fortalecer o Nhandereko Guarani e Kaiowá. Valorização da língua e da identidade étnica – jeito de viver e ser dentro e fora da aldeia, da valorização social; da organização política, econômica e cultural. De instruir, conscientizar, incentivar o respeito, a solidariedade, a fraternidade, o amor, a compreensão do pensamento da coletividade e do respeito às diferenças como um todo. A escola indígena mantém os processos próprios de aprendizagem Guarani e Kaiowá e é movida pela comunidade, respeitando a interculturalidade e alianças políticas para conseguir a autonomia dos Guarani e Kaiowá.

Permeando este discurso e premidos pela complexidade dos desafios historicamente construídos e que impõem busca de alternativas, o exercício, aponta a necessidade de desconstrução de subalternidades e reelaboração dos saberes e fazeres que possam abrir os "entre lugares" (BHABHA, 1998) em que vozes, culturas e histórias tenham possibilidade de pronunciar-se e de serem consideradas, em suas alteridades. Apontam os professores que hoje a tendência da escola é constituir-se, também em espaço para: "garantir aquisição da autonomia, sustentabilidade, luta pela terra, garantia dos direitos sociais, da cultura, da língua e da autonomia"; "ensinar a superar as dificuldades"; "o papel principal da escola é o fortalecimento do tradicional para se relacionar com a sociedade envolvente, local e também com o meio ambiente"; "Conhecer os problemas sociais vivenciados pelas famílias e conceituá-los, trabalhá-los como prática pedagógica escolar"; "entender os conhecimentos de outros povos".

Como os professores procedem de diversos contextos sócio-políticos (suas aldeias, reservas) o exercício demonstra a quase impossibilidade de ter um padrão de escola indígena guarani e kaiowá. Apesar de terem princípios étnicos, cosmológicos e políticos (luta pela demarcação da terra, por uma política linguística como exemplos) comuns, a operacionalização do currículo enquanto "terreno de produção e de prática cultural" (Moreira e Silva, 1994) sofre as intervenções "locais" que indicam as relações de poder e manifestam as contingências internas de caráter político, religioso, étnico e cultural.

Enquanto alguns grupos firmam a tendência da escola através de uma relativa autonomia para a presença da "existência Guarani e Kaiowá: história e vida; saberes próprios, conhecimentos próprios de cada família extensa, o uso de recursos naturais da organização social, da Legislação: Constituição Federal e todas as outras que garantem os direitos das lutas dos Guarani e Kaiowá, do comportamento baseado na solidariedade, coletividade, respeito, amor e o bem estar da vida Guarani e Kaiowá", outros grupos ainda se ressentem de: "conteúdos de fora para dentro – invasão cultural"; "conteúdos selecionados pela secretaria e entregues aos professores"; " prática tecnicista e professores que muitas vezes são autoritários"; e de que, por vezes, os professores "são cooptados pela secretaria municipal".

Nesta troca de experiências os professores reforçam a necessidade de conhecimento da própria história para que possam, "partindo dos problemas dos alunos, da comunidade e dos professores", construir conhecimentos para continuar os enfrentamentos entre um Estado (sistema público ao qual estão vinculados) que na maioria das vezes persiste numa relação de verticalização (em que pese o avanço da legislação brasileira para as escolas indígenas) e as comunidades indígenas/escolas guarani e kaiowá que vêm se constituindo em comunidades que reinterpretam os significados das relações entre saber e poder. O quadro das *Tendências pedagógicas da Escola Guarani e Kaiowá* parece indicar um emaranhado entre a oralidade da cultura Guarani e Kaiowá e a "letra" (cultura escolar) competindo em um mesmo espaço público (a escola indígena) assinalando que a longa história de contato e enfrentamento entre culturas trazem uma memória e voz de uma resistência, imbricando identidades. As tendências parecem indicar que a escola Guarani e Kaiowá "deve aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas línguas culturais, a traduzir e a negociar entre elas" (HALL, 2003, p.88).

Não seria muito ousado dizer, a partir de nossas observações e acompanhamento de mais de duas décadas da educação indígena, que entre avanços e recuos, ambiguidades e ambivalências as escolas indígenas Guarani e Kaiowá parecem se aproximar do que Deleuze e Guattari (2000, p. 45-46) chamam de "sistema aberto":

> Sistema aberto é um conjunto de conceitos que se relacionam às circunstâncias e não às essências, não estão prontos, pois é preciso inventá-los criando novos conceitos e experimentando, a partir de uma necessidade. Não são generalidades, mas singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento (...). São cheios de força crítica, política e de liberdade. Um conceito ora necessita de uma nova palavra para ser designado, ora se serve de uma palavra ordinária a qual dá um sentido singular.

Dessa forma, o currículo, contínuo jogo de forças, busca uma independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, os saberes e os fazeres, cultura escolar e cultura da escola, desconstrução das subalternidades e a ressignificação de um entre lugares em que vozes da comunidade, dos "intelectuais da aldeia" e do poder público articulam um processo de negociação cultural que possibilite à escola ser um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, bem como dialogar com os "outros".

Apesar das dificuldades que ainda enfrentam, em especial na operacionalização de novos conteúdos, e no enfrentamento às orientações padronizadas dos sistemas aos quais estão vinculadas, as tensões entre homogeneização – heterogeneidade é possível afirmar que se caracterizam em referências para se pensar uma outra função social para a escola que não seja a de fortalecer o etnocentrismo colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espaço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes - horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois trata-se de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento.

Consideramos a identidade como uma categoria sempre em construção por isso será sempre a ressignificação dos processos educativos que vivencia cada sujeito o foco de nossa atenção. E esses processos não estão limitados ao espaço da escola. Por isso currículo que se pensa para a escola indígena hoje é aquele que seja capaz de contemplar o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais e permitir o acesso ao conhecimento universal. Um currículo pautado pelo princípio da dialogicidade e interculturalidade. Por outro lado, a escola indígena ao ser assumida pelos indígenas (administrativa e pedagogicamente) carreou para dentro dela não só os valores, crenças e atitudes, mas também os "*circuitos* e *fluxos* que extrapolam os territórios" (CANCLINI, 2007).

Entendemos que o currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento, e por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais. Neste sentido a percepção das tendências, sempre em movimento, que as escolas Guarani e Kaiowá e seus atores constroem trazem um sentido muito forte de cosmovisão daquilo que os professores têm como "seus territórios". Quando falam de suas escolas e seus currículos estão falando de suas lutas, de seu lugar. Estão falando de um espaço que, apesar de ser borrado pela ideia de redenção, tem se delineado como um espaço de dar visibilidade e validade ao saber/saberes, aos lugares/descentramentos do poder. Estão falando de um diálogo entre a esperança de reelaborar o conhecimento, a significação, as ferramentas cognitivas e cosmológicas e produzir sustentabilidade que permita a coexistência da vida étnica/espiritual e a vida física e a esperança de produzir com estas mesmas reelaborações diferenças, identidades e subjetividades para além dos limites entre as culturas, das polarizações entre o Eu e o Outro. Estão falando, sobretudo de um espaço onde se evidencia um terreno prenhe de tensões

e conflitos, mas que também se identifica como possibilidade ambivalente de negociar seus significados, as suas existências. Estão falando de uma perspectiva intercultural de educação que em movimento contínuo e, às vezes, quase imperceptível vem reconfigurando epistemológica e pedagogicamente esta instituição que nasce para ocultar e silenciar uma cultura dita primitiva e inferior em uma instituição que se propõe a valorizar esta mesma cultura e dar a ela legitimidade e visibilidade para, ao lado de outras culturas, reescrevermos a história da construção do conhecimento da humanidade. Esta é hoje, parece-nos, a tendência da escola indígena Guarani e Kaiowá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. (2001) Currículo e cultura entre os Bororo de Meruri. Campo Grande: Ed. UCDB.

BHABHA, Homi K. (1998) **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BARTH, Fredrik. (2000) **Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

BRAND, Antonio J. (1997) **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra.** Tese (Doutorado em História) – PUC/RS.

CANCLINI, Néstor Garcia. (2000) **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 3ª ed. São Paulo: Edusp.
_____. (2007) **A globalização Imaginada.** Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1997) **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34.

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

GRUZINSKI, Serge. (2001) **O pensamento mestiço**. São Paulo: Cia das Letras.

HALL, Stuart. (2003) **Da Diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

LUCIANO, Gersem J. S. (2006) O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional.

MACEDO, Elizabeth. (2006) Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32, maio/agosto.

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

MEC - INEP. (2003) **Em aberto. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. N° 76. Brasília: INEP/MEC.

MELIÁ, Bartomeu. (1979) **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola.
_____. (1989) Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONTSERRAT, Ruth; EMIRI, L. (org.) **A conquista da escrita. Encontros de educação indígena**. (OPAN). São Paulo: Iluminuras.

MIGNOLO, Walter D. (2003) **Histórias Locais / Projetos Globais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (Orgs.). (1994) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez.

NASCIMENTO, Adir C. (2002) Educação Escolar Indígena: Rompendo Padrões. In: **Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Dourados**. Ano II – Ed. III, outubro. p. 04 e 05.
_____. (2004) **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande/MS: UCDB.
_____. (2008) Currículo e a produção de identidades no contexto das escolas indígenas. In. XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre/RS. Texto publicado em CD-ROM/Anais do evento.
_____. (2007) Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá; In. 30º ANPED. Caxambu/MG. Texto publicado em CD-ROM/Anais do evento.
_____; AGUILERA URQUIZA, A. H. (2005) Escola indígena: um cotidiano a ser inventado. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF).

POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. (1998) **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação editora da UNESP.

REZENDE, Justino Sarmento. (2008) Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés; texto mimeografado.

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. (1990) Rio de Janeiro: ZAHAR.
SILVA, Tomás Tadeu da. (2000) **O Currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica.
_____. (2009) **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

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

VORRABER COSTA, Marisa. (2002) Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez. (133-147).