

FORMAÇÃO DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ: RELAÇÕES ENTRE TERRITORIALIDADE, PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E ESCOLA¹

FORMATION TEACHER AND GUARANI KAIOWÁ: RELATIONS BETWEEN TERRITORIALITY, PROCESSES OWN LEARNING AND SCHOOL

Adir Casaro Nascimento²

Resumo:

O presente texto é uma apresentação preliminar dos resultados do Projeto do Observatório de Educação Escolar Indígena (submetido ao Edital 001/2009-CAPES/DEB/SECAD/INEP, *Formação de professores indígenas guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul*: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena. A intenção de trazer este tema da formação de professores indígenas tem como objetivo permitir diversos olhares para um terreno que tem como última instância a prática pedagógica em contextos socioculturais particulares, assim como dar visibilidade à educação indígena. Estudos sobre os processos próprios de aprendizagem da população indígena brasileira, no contexto de suas particularidades e territorialidades, têm sido escassos, principalmente se levarmos em consideração os aspectos específicos desses processos enquanto métodos/formas de ensinar e aprender, transferidos para as obrigações e responsabilidades da *escola indígena diferenciada e específica* numa perspectiva intercultural cuja dinâmica se dá a partir dos movimentos de percepção e compreensão do mundo e de si mesma. A pesquisa em andamento indica que 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, assim, daquilo que há de relevante para a autonomia de cada povo. Ao mesmo tempo, verifica-se a necessidade de considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

Palavras-chave: Formação de professores. Processos próprios de aprendizagem. Territorialidade. Educação escolar indígena.

Abstract:

This paper is a preliminary presentation of the results of the Project of the Observatory of Indigenous Education (submitted to the Public Bidding 001/2009-CAPES/DEB/SECAD/INEP, *TEACHER AND INDIGENOUS GUARANI KAIOWÁ in Mato Grosso do Sul*: relations between territoriality, their own learning processes and indigenous education. The intention to bring this issue of indigenous teacher training aims to allow different views to a land which is ultimately the pedagogical practice in particular sociocultural contexts, as well as provide visibility to indigenous education. Studies on their own learning processes in Brazilian indigenous population in the context of their peculiarities and territoriality have been scarce, especially taking into account the specific aspects of these processes as a method / ways of teaching and learning, transferred to the obligations and responsibilities of the indigenous school and specific differentiated from an intercultural perspective, whose dynamics is given from the movements of perception and understanding of the world and herself. The ongoing research indicates that the expectation of participation of local knowledge in everyday indigenous school, and the political nature of respect for difference, is the assumption that interculturalism requires procedures to ensure that: deterritorialise the statement of the dominant cultures that historically have placed as to be transmitted only by appropriating the same what relevance it has to autonomy of every people and at the same time, consider the so-called traditional knowledge in a context historically dynamic and ongoing process of translation and reinterpretation.

Keywords: Formation teacher. Own learning processes. Territoriality. Indigenous education.

¹ Apoio Financeiro da CAPES/DEB/SECAD/INEP e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Embora o texto traga apenas uma autoria, o mesmo será elaborado na primeira pessoa do plural por ser resultado de um trabalho coletivo. Fazem parte da equipe de pesquisadores: Adir Casaro Nascimento (UCDB, coordenadora), Antonio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS), Antonio Jaco Brand (UCDB), Beatriz Santos Landa (UEMS), Marina Vinha (UFGD), Noemia dos Santos Pereira Moura (UFGD), Carlos Magno Naglis Vieira (doutorando UCDB), Rosa Sebastiana Colman (doutoranda UNICAMP) e bolsistas mestrando, graduando e professores indígenas.

² Doutora em Educação (UNESP), professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, E-mail: adir@ucdb.br

INTRODUÇÃO

A cada ano, torna-se mais evidente o expressivo aumento da demanda de crianças e jovens indígenas, em todo o Brasil, por educação, o que implica, necessariamente, uma consistente política de formação de professores. Essa demanda é uma realidade presente também no contexto do estado de Mato Grosso do Sul, considerado possuidor da segunda maior população indígena do país, com cerca de 80 mil pessoas.

O presente texto é resultado parcial do Projeto Observatório de Educação Escolar Indígena (submetido ao Edital 001/2009-CAPES/DEB/SECAD/INEP), com o título *Formação de professores indígenas guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena*.

O Observatório de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul vem desenvolvendo suas atividades desde o ano de 2010, de forma interinstitucional, envolvendo várias Instituições de Ensino Superior do estado: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a partir de três núcleos de pesquisas, cada um com temáticas próprias – a partir da temática central – e com suas equipes de pesquisa, compostas de professores doutores, mestrandos, doutorandos e professores da Educação Básica.

Quanto à pós-graduação, este projeto está sendo desenvolvido na modalidade Núcleo Local, envolvendo o Programa de Mestrado em Educação (UCDB), o Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (NEPPI) da UCDB e a participação do Curso de Licenciaturas Indígenas *Projeto Teko Arandu* (viver com sabedoria), desenvolvido por meio de convênio entre a UFGD e a UCDB.

A constituição da equipe executora teve como base as articulações estabelecidas na composição do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade - CNPq, na realização de pesquisas, tendo como referência estudos sobre os povos Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul e as ações do NEPPI/UCDB.

Apresentamos, na sequência, os detalhes e a fundamentação teórica do projeto e, no final, o

andamento geral das atividades do Observatório, na realização dos subprojetos que desenvolvem os três eixos da proposta.

Tendo como objetivo geral a intenção de avaliar as práticas educacionais, a partir da realidade da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, em especial, a dos Guarani e Kaiowá, tendo em vista o processo de formação de professores indígenas e as interações estabelecidas com o cotidiano da escola indígena, com base nas relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação diferenciada, o projeto propõe a se orientar pelos seguintes objetivos específicos: 1- Analisar a organização curricular e o funcionamento pedagógico das escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, bem como avaliar os projetos pedagógicos em andamento nas aldeias e os seus resultados práticos, no que diz respeito ao aspecto epistemológico; 2- Interpretar os programas de formação inicial e continuada específicos para professores-índios à luz dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos que orientam as políticas públicas para a educação escolar indígena; 3- Descrever as representações de crianças indígenas guarani e kaiowá antes e depois do ingresso escolar; 4- Captar as representações conceituais de crianças indígenas guarani e kaiowá, nas quais manifestam o que aprendem e como aprendem e o processo de transformação dos conceitos apreendidos no contato com a escola e com outros veículos de informação/formação com os quais têm contato; 5- Compreender a polissemia que a ambivalência, ou a passagem do modelo etnocentrista e integralista de escola para um modelo inovador e específico numa perspectiva intercultural, tem produzido no seio da comunidade; 6- Identificar como os professores compreendem os conceitos de sustentabilidade e territorialidade como elementos transversais na construção de uma escola indígena diferenciada e específica; 7- Analisar as perspectivas de sustentabilidade e fortalecimento de identidade nos contextos das escolas mediadas pelos professores indígenas; 8- Identificar e cotejar/organizar as produções por meio de pesquisas, da elaboração de material didático e de atividades pedagógicas com a finalidade de constituir um acervo específico e diferenciado e legitimado para o uso nas escolas.

Apoiados por estes objetivos, que entendíamos serem básicos para perseguir a nossa intenção de avaliar os processos de formação dos

professores e as suas práticas pedagógicas, organizamos três eixos de pesquisa:

a) Eixo: Processos próprios de aprendizagem. Subprojeto: A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes e o depois da escolarização. Coord. Adir Casaro Nascimento (UCDB), pesquisadores Antonio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS), Beatriz dos Santos Landa (UEMS), Carlo Magno Naglis Vieira (doutorando UCDB), duas mestrandas bolsistas indígenas Guarani e Kaiowá, duas bolsistas acadêmicas do Curso de licenciatura Intercultural Teko Arandu (UFGD/UCDB).

b) Eixo: territorialidade – Subprojeto: Sustentabilidade e territorialidade na perspectiva dos professores kaiowá e guarani. Coord. Antonio Jacó Brand (UCDB), pesquisadores: Rosa Colman (doutoranda da Unicamp), um bolsista de mestrado e dois bolsistas professores da educação básica.

c) Eixo: educação escolar indígena - A equipe UFGD/Observatório de Educação Escolar Indígena é composta pelas doutoras pesquisadoras Marina Vinha e Noêmia dos Santos Pereira Moura, quatro bolsistas acadêmicos da Licenciatura Intercultural. Os projetos de pesquisa se localizam pontualmente na Reserva de Dourados, Aldeia Bororo, Escola Municipal Araporã e nas Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá, no Conesul de Mato Grosso do Sul.

SITUANDO O PROJETO

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.

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 desses povos com a chamada “sociedade nacional”.

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 Melià (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, o currículo e o processo de alfabetização, adequação dos espaços, formação de professores, entre outros. Nesse processo de assumir a escola para si, os povos indígenas contaram com o apoio de muitos parceiros: Universidades, ONGs, Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), entre outros.

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 e para a escrita é de que elas sejam armas na luta pela sobrevivência. E, de fato, os projetos educacionais e as novas concepções curriculares elaborados junto com os grupos indígenas, a partir de seus interesses e necessidades, têm conseguido responder satisfatoriamente a essa demanda (PAULA, 2008).

A nova LDB (Lei n°. 9394/96) incorpora essas 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 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 n°.

9394/96: permitir para as escolas indígenas o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem.

No bojo desses 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 ressignificação, ou a compreensão, por meio do diálogo com outras culturas e outros saberes (NASCIMENTO e 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 por meio de práticas que facilitam a comunicação e a compreensão das representações que os alunos fazem. O diálogo com a comunidade facilita a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abre 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 sociolingüística de cada povo”, da “organização escolar própria”. (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2005, p.5).

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 e AGUILERA URQUIZA, 2005, p.6).

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, assim, daquilo que há de relevante para a autonomia de cada povo. Ao mesmo tempo, verifica-se a necessidade de considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

Na Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação (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 dessa escola. A Resolução estabelece, entre outras *diferenças*, as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999). Na prática, isso 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 essa escola, a partir do seu *reverso*.

O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena, entre aldeias rurais e urbanas. São oito povos indígenas

no Estado: Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva com uma população estimada de 32.000 pessoas distribuídas em 26 áreas indígenas, concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai; Guató, com aldeia na região do Pantanal, tendo ao todo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia; Kadiwéu, com cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena; Ofaié, com uma população total por volta de 58 pessoas, alocadas em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná; Terena, com mais de 19.000 pessoas, concentradas na região do Pantanal e central do Estado; Kinikinau, com cerca de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica; Atikum, com cerca de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e que ainda não são identificadas como população indígena pelos órgãos competentes; Camba, com aproximadamente 2.000 indivíduos que migraram da Bolívia no início do século passado e vivem discriminados como “estrangeiros” na periferia de Corumbá e ainda não são reconhecidos pela FUNAI como indígenas.

Embora os dados do INEP aos quais tivemos acesso não discriminem o campo de pesquisa pelo qual estamos optando neste Núcleo Local – Professores e Escolas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul – podemos dizer que, em alguns casos, eles nos ajudam a desenvolver reflexões que estão diretamente relacionadas ao nosso objetivo, qual seja, avaliar as práticas educacionais, a partir da realidade da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, em especial a dos Guarani e Kaiowá, tendo em vista o processo de formação de professores indígenas e as interações estabelecidas com o cotidiano da escola indígena, com base nas relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação diferenciada.

Tomando o documento “Estatísticas da Educação Escolar Indígena”, produzido em 2007 por INEP/SECAD/MEC, é feita uma análise dos dados coletados nos dois censos (1999 e 2005), a respeito dos quais merecem destaque algumas observações, que se fazem coerentes com as nossas observações em Mato Grosso do Sul:

- “O aumento do número de escolas indígenas, que passou de 1.392 em 1999 para 2.323 em 2005, explica-se não somente pela criação de novas escolas, fato que certamente ocorreu nesse período, mas também pela regularização de um grande número de escolas e salas de aula que antes não eram reconhecidas como indígenas. Em muitos Estados da Federação criou-se a categoria escola indígena como unidades autônomas dentro do sistema de ensino, e, com isso, se regularizou a situação de muitas escolas localizadas em terras indígenas, antes consideradas salas de extensão de outras escolas”. (INEP, 2007, p.23).

- “O reconhecimento dos estabelecimentos escolares como escolas indígenas explica também o expressivo aumento do número de estudantes indígenas, que, em cinco anos, aumentou em quase 50%”. (INEP, 2007, p.25). Observando esse dado, especificamente no MS, o registro é bastante significativo: Educação Infantil, 1.272; Ensino Fundamental, 15.767; Ensino Médio, 1.251; EJA, 888 e a presença de 44 estabelecimentos, identificados como “rurais” (o que pode levar a interpretações equivocadas de um leitor não avisado) para uma população em 2005 de aproximadamente 55 mil índios.

- “A melhor distribuição dos alunos indígenas pelas séries do ensino fundamental evidenciada no Censo Escolar de 2005, principalmente em relação ao aumento de estudantes da 5ª à 8ª série, é um dos reflexos dos programas de formação de professores indígenas, que possibilitaram que esses níveis de ensino comessem a ser ministrados em algumas aldeias”. (INEP, 2007, p.25). Esta situação foi marcante na luta dos professores Guarani e Kaiowá para a conquista do Curso de Licenciatura Intercultural “Teko Arandu” (UFGD/UCDB). Embora, em 2007, o censo indique apenas 76 professores indígenas (envolvendo todas as etnias do Estado) neste nível de ensino, a expectativa é de que, com a formação em nível superior para os Guarani e Kaiowá, não só aumente o número de matrícula nas escolas das aldeias, mas que também a presença do professor indígena, com formação diferenciada, consolide uma

escola diferenciada no contexto do ensino fundamental com extensão para o ensino médio.

- “Chama a atenção também o aumento do número de matrículas no ensino médio. Em 1999 elas totalizavam 943 e, em 2005, passaram para 4.270. Apesar do crescimento evidente, o número de matrículas no ensino médio nas escolas indígenas é ainda absolutamente incipiente, revelando a baixa estruturação dos níveis de ensino nas terras indígenas”. (INEP, 2007, p.25). Se compararmos em nível nacional, que, em MS, registraram-se 1.251 matrículas no Ensino Médio, podemos considerar que houve um crescimento significativo no Estado. É possível que esse dado tenha como referência a oferta de formação de professores em nível médio, uma política bastante consistente na oferta de vagas no Estado.

- “Outro resultado que o Censo Escolar de 2005 evidencia é em relação ao número de escolas que passaram a contar com materiais didáticos específicos. Produzidos, em sua grande maioria, em contextos de formação de professores indígenas, esses materiais, editados em português, nas línguas indígenas e em versões bilíngües, resultam de uma política de estímulo à produção de materiais diferenciados para uso nas escolas indígenas, que tem recebido recursos e sido priorizada pelo Ministério da Educação nos últimos anos, apoiando iniciativas de secretarias estaduais e municipais de educação, de universidades e de organizações indígenas e de apoio aos índios. Não obstante esses investimentos, menos da metade das escolas indígenas do País (41,54%) conta com algum tipo de material diferenciado. Apesar do avanço em relação a 1999, quando apenas 30,5% das escolas contavam com esse tipo de material, sabe-se que este percentual é ainda insatisfatório para o cotidiano de uma escola indígena que tenha entre seus objetivos valorizar as línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais”. (INEP, 2007, p.25). Esta parece ser ainda uma das maiores dificuldades para a construção da escola indígena Guarani e Kaiowá do MS. Embora haja muitos ensaios e uma produção de conhecimento indígena consistente, quer

enquanto sistematização, recuperação, quer enquanto ressignificação dos saberes em uma perspectiva intercultural, a materialização na forma de instrumentos/recursos que possam orientar a escola sob outra lógica/paradigma ainda, efetivamente, não aconteceu. Por isso, a importância da parceria com outros núcleos que tenham avançado nessa questão.

Em abril de 2007, a SECAD lançou seu Caderno 3, *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena*, ressignificando a escola, com um capítulo, onde são comparados dados do censo escolar de 2002 e de 2006. Os dados vão na mesma direção que o produzido pelo INEP, em seu informativo 156 e destacam o crescimento da oferta de educação escolar indígena em todo o país.

Os dados do Censo Escolar INEP/MEC 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7 % nos últimos quatro anos. Em 2002, tínhamos 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Hoje esse número chega a 174.255 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio. Nesses anos, 716 novas escolas indígenas entraram em funcionamento (ou escolas já existentes passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas), o que significa uma expansão de 42,0 %. Sabemos que cada escola indígena abriga, em média, setenta alunos, quatro professores e, pelo menos, mais um funcionário da comunidade. O crescimento no número de escolas indígenas significa, portanto, cerca de 50.120 novos alunos indígenas com acesso à formação escolar, cerca de 2.860 novos professores e, pelo menos, 3.580 novos assalariados em terras indígenas.

O Mato Grosso do Sul participa desse processo de crescimento da oferta de escolas em terras indígenas. As demandas anunciadas pelos movimentos indígenas e pelas secretarias municipais de ensino (onde fica a maioria das escolas de educação infantil e ensino fundamental) acusam a necessidade de avaliar esse crescimento, no que diz respeito à qualidade do ensino/educação oferecida, bem como ao cumprimento dos princípios conquistados e garantidos pela legislação.

É nesse contexto nacional que nos orientamos para aprofundar estudos e atualizar dados e, ainda, trazer outras informações sobre a

complexidade que se constitui política, epistemológica e metodologicamente a escola indígena Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

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 ressignificação, ou a compreensão dos mesmos, por meio do diálogo com outras culturas e outros saberes, exige dos responsáveis pela educação escolar indígena a construção de uma política que atenda também, de forma diferenciada, a formação desses professores.

Tendo em vista a legislação em âmbito nacional e estadual que regulamenta a escola em terras indígenas, criando a categoria Escola Indígena, que deve ser conduzida pelos próprios indígenas, trazemos para a reflexão o papel do professor-índio como agente transformador sociocultural dentro da comunidade, lembrando que, no estado do Mato Grosso do Sul, as escolas indígenas são assumidas pelas redes/sistemas municipais de ensino.

Considerando que ele, o professor, se transforma em um mediador entre o conhecimento tradicional e o conhecimento universal, é necessária a contínua formação para que se viabilize sua atuação e trabalho dentro das escolas indígenas. (NASCIMENTO, 2004). É pertinente salientar as inúmeras dificuldades encontradas em relação a dados estatísticos e qualitativos, tendo em vista o perfil do professor índio no Estado, dificuldades também de acesso a documentos sobre os projetos de formação continuada e eventuais relatórios dessas atividades.

Frente a essas dificuldades, optou-se por uma amostra dos indicativos de formação continuada, registrada pelas Secretarias Municipais de Educação e tomar contato com os projetos de formação inicial diferenciada já desenvolvidos ou em andamento, em nível médio, para professores das diferentes etnias do Estado.

Considerando a ausência de dados oficiais sobre o professor-índio, o levantamento foi realizado por meio de formulários enviados às Secretarias Municipais, solicitando, além dos dados já apontados, a idade, o sexo, se é falante da língua indígena e se mora na aldeia. O mapeamento e a identificação dos professores-índios fizeram-se necessários não só no sentido de acompanhar o cumprimento da legislação que

particulariza o professor-índio como ator no processo de mudança de uma escola no modelo colonialista para uma escola específica, diferenciada e bilíngue, mas também no sentido de perceber a possibilidade de esse professor-índio realizar a mediação junto à comunidade sob o ponto de vista da cosmovisão indígena de cada povo. Além disso, verificou-se como os conhecimentos tradicionais têm sido respeitados e valorizados, como são garantidos o uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, os conteúdos curriculares específicos, calendários, metodologia e avaliação apropriada à realidade sociocultural de cada grupo.

A partir dos dados obtidos, pode-se observar um amplo leque de formação entre os professores índios, o que evidencia uma ausência de política para formação específica dos professores-índios do Estado. Os cursos de formação diferenciada são projetos pontuais. Quanto à presença de professores-índios não habilitados, o que, de certa forma, é garantido por lei, esta é uma ferramenta que tem sido muito usada pelas comunidades quando argumentam sobre a escolha entre um professor-índio leigo, sob o ponto de vista da sociedade não índia, e o professor não índio habilitado, mas que não conhece a cultura e o modo de ser de cada povo. Segundo o levantamento, podemos considerar como formação continuada a participação dos professores índios em congressos, seminários indígenas ou não, em Grandes Assembleias (Aty Guassu)³, e, ainda, em cursos oferecidos pelos órgãos responsáveis como o MEC, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios. Estamos considerando também como formação continuada a participação dos professores em Comissões e Comitês nacionais e regionais. Dos 170 professores deste estudo, apenas 30 registraram terem participado ou estar participando dos eventos mencionados.

Quanto à formação continuada em Mato Grosso do Sul, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o FNDE/MEC, desenvolveu um projeto intitulado “Formação Continuada de Professores”, destinado aos professores índios das etnias Terena e Guarani/Kaiowá. O projeto tinha como meta atender as seguintes ações: Formação Continuada de Professores, realizada em duas

³ Aty Guassu para os Guarani/Kaiowá são Grandes Assembleias onde são tomadas decisões a partir das discussões de temas de interesse da comunidade.

etapas, com 60 horas cada em locais diferentes, um para professores Terena e outro para professores Guarani/Kaiowá, no período de março de 2002 até abril do mesmo ano. Pelas informações posteriores, esta parece ter sido uma das únicas ações desenvolvidas pelo Estado no campo da formação continuada aos professores indígenas. Nos últimos anos, as ações que podem ser consideradas como complementares à formação dos professores têm sido desenvolvidas muito mais por iniciativas do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, promovendo encontros e reuniões setorializadas, por projetos de instituições parceiras como a UCDB, no desenvolvimento de projetos de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (entre eles, o Observatório de Educação Escolar Indígena) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da UFGD, em especial, com a efetivação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A formação inicial diferenciada e específica de professores indígenas começa no Estado com o projeto Ara Verá, que, em língua guarani, significa Espaço – Tempo Iluminado. Um projeto destinado à formação de professores-indígenas da etnia Guarani/Kaiowá, resultado das reivindicações do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, em uma luta travada por mais de dez anos junto à Secretaria de Estado de Educação. Formando professores desde 1999, encontra-se, no momento, na 4ª turma. Embora já tenha passado por muitas mudanças teórico-metodológicas e administrativas, o Projeto tem como objetivo formar professores para atuarem nas comunidades indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue, além de atender as particularidades da educação indígena no contexto dos Guarani/Kaiowá, tendo em vista a conquista de sua autonomia socioeconômica e cultural. No rastro do Ara Verá, o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, em parceria com a UCDB, a UFGD, após 4 anos de estudos, em 2007, conquista a Licenciatura Intercultural Guarani e Kaiowá TEKO ARANDU, que hoje é um curso regular oferecido pela UFGD, com sede em Dourados-MS.

Para as demais etnias, chamadas Povos do Pantanal, o Estado oferece o Curso em Nível Médio para Formação de Professores e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

(UFMS) oferece o Curso de licenciatura Intercultural.

Nessa jornada, nas idas e vindas, no processo de construção constante dessa escola, o índio que, até então, foi o “outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 27) vai, aos poucos, assumindo esse espaço. Primeiro como professor, depois como gestor. Intensifica-se, assim, a presença da comunidade na gestão da escola. Com isso, abrem-se espaços nas escolas para uma transversalidade quase que invisível, mas que produz uma outra dinâmica epistemológica e pedagógica, reinventando a escola e consolidando uma interculturalidade ainda não registrada.

Passados dez anos da implantação do curso de formação inicial – o Ara Verá, sentimos a necessidade de avaliar a formação e o impacto da presença indígena nas escolas, e o Observatório parece ter a proposta possível para essa avaliação.

RESULTADOS PRELIMINARES

A escola indígena atual está atravessada pelo modo de ser indígena, pelo uso da língua materna indígena, pelos processos de tradução dos conteúdos escolares realizados na lógica indígena, pelas negociações e traduções. Criam-se, assim, diálogos epistemológicos entre os saberes, entre as ciências indígenas e os saberes da cultura escolar (universalista, etnocêntrica e monocultural), pela existência de um patamar de convívio, coexistência, embora, muitas vezes, ainda não explícitos, entre os segmentos de saberes diferenciados que circulam na escola, pelas linguagens e comunicações, pelas relações, o jeito de falar, de ensinar, o que, consequentemente, orienta as práticas pedagógicas. A presença indígena, como mediadores e tradutores, tem trazido para o contexto escolar (e têm tido este espaço para organizar) currículos que contemplem os saberes locais, saberes que, em outros tempos, foram silenciados, negados, subalternizados, impedidos de circular: não só os mitos, crenças e valores, mas também aquilo que poderia se falar de conhecimento local/conteúdos que são ressignificados no encontro intercultural com outros saberes. Temos observado, como pesquisadores observadores e interlocutores, em particular da realidade guarani e kaiowá, que os novos atores dessas escolas produzem um espaço

de “de-colonialidade” (WALSH, 2009; CANDAU, 2010).

Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles, questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combatem-se as diferentes formas de desumanização, promove-se a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos de construção coletiva na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU, 2010, p. 309-310).

Para tanto, os cursos de formação de professores guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul têm feito grandes investimentos, no sentido de formar pesquisadores indígenas para que possam fazer o que temos chamado de “antropologia de si mesmos”. Como pesquisadores e professores que buscam a de-colonialidade, é realizada a releitura a partir de outras fontes de suas histórias e trajetórias. São realizadas outras análises dos textos escritos com os quais interagiram, como é o caso dos textos religiosos, documentos legais, registros de viajantes, ou seja, arquivos até então não presentes em suas formações escolares. Busca-se a revitalização e/ou o estudo de seus sistemas

linguísticos/econômicos/políticos/parentesco/espirituais. Busca-se a legitimação de suas taxinomias, a compreensão de suas cosmovisões, da lógica, de uma outra racionalidade de produzir conhecimentos. Em seus trabalhos etnográficos, é possível perceber que os saberes indígenas produzidos e apreendidos no dia a dia da comunidade não têm nem o lugar nem as identidades como estáticas (HALL, 2003), mas hibridizadas (BHABHA, 2003). Saberes que também são pesquisados e sistematizados na academia estão presentes na escola, ocupam um tempo e um espaço na dinâmica escolar.

Ancorados por estas observações, apresentamos, na sequência, os resultados preliminares das atividades de pesquisa por áreas temáticas:

a) Eixo: Processos próprios de aprendizagem.
Subprojeto: A cosmovisão e as representações das

crianças Kaiowá-Guarani: o antes e o depois da escolarização.⁴

Os quinhentos e dez anos passados na educação indígena e educação escolar indígena requerem uma análise reflexiva sobre as mudanças constantes de vida do povo Guarani e Kaiowá. Nos tempos atuais em que estamos, com todos os problemas de conflitos entre os Guarani e Kaiowá e a sociedade envolvente, a comunidade ainda está consciente dos valores que as novas gerações precisam para se tornar autônoma. Busca-se entender como os processos de aprendizagem trazem à tona aquilo que há muito tempo se questiona: o que é ser criança? Como vivem? O que é infância? Se pararmos para pensar, parece fácil responder, mas quando surge a pesquisa, vê-se que não é tão simples assim.

Este eixo do projeto maior da pesquisa tem como objetivo principal observar como aprendem e em que contextos de aprendizagens “vivem” as crianças guarani e kaiowá antes e depois da escola, tendo como foco descrever os processos próprios de aprendizagem. A metodologia de produção de dados apoia-se na pesquisa bibliográfica, documental, observação, entrevista, desenhos infantis e busca responder a pergunta: como estão acontecendo as aprendizagens dentro da cosmovisão infantil guarani e kaiowá? A pesquisa está fundamentada teoricamente na antropologia, na pedagogia e em estudos culturais, elementos que abrem um novo caminho a traçar, uma caminhada de muitos desafios.

Dados preliminares revelam que as crianças que ainda não frequentam a escola estão adquirindo conhecimentos proveitosos no seio da família. Revelam, ainda, como os processos próprios de aprendizagem estão presentes em cada momento, seja na ida para roça, no caminho percorrido entre as trilhas para o rio, indo para a cidade, fazendo coletas de frutos fora e dentro da aldeia, acompanhando os pais na igreja, nas rezas e outras atividades. Todos os lugares são espaços que se transformam em escola tradicional, local de aprendizagem.

Aquino⁵, Nascimento e Nelson⁶ (2011, p. 2)⁷, em pesquisa com crianças kaiowá e guarani, na Aldeia de Amambai indicam

⁴ Equipe já apresentada no início do texto.

⁵ Professora indígena Guarani, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCDB). Bolsista do Observatório em Educação Escolar Indígena (UCDB).

[...] que as crianças que ainda não foram para a escola, estão adquirindo conhecimentos proveitosos no seio familiar e como os processos próprios de aprendizagem kaiowá e guarani estão presentes em cada momento, seja ela na ida para roça, no caminho percorrido entre as trilhas para o rio, indo para cidade, fazendo coletas de frutos fora e dentro da aldeia, acompanhando os pais na igreja, nas rezas e outros. Todos os lugares são espaços que se transformam em escola tradicional.

Com isso, podemos ter uma nova oportunidade de reavivar o modo de ser Guarani e Kaiowá, com o ressurgimento das cinzas⁶, como cidadão, sem esquecer do passado:

Os pais precisam ensinar as crianças o passado tão doloroso dos povos indígenas e transformar essa dor num novo caminho para o dia de hoje, ao meu ver as crianças estão muitos soltas, os conhecimentos tradicionais estão sendo deixados para trás, muitas coisas mudou e estão mudando, os conhecedores da tradição precisam voltar a ser valorizado pela comunidade indígena. (fala de uma Ñandesy, liderança espiritual feminina).

Vemos nesta fala que os conhecimentos tradicionais ficaram um pouco esquecidos, mas que precisam ser reavivados das cinzas. Refletir sobre o passado é abrir caminho para uma reconstrução de significados e negociações com as gerações que estão surgindo, que são as crianças.

Portanto, a educação escolar indígena é um processo de construção e reconstrução coletiva que envolve a família e a comunidade local juntamente com o cotidiano da criança. Buscam-se constantemente conhecimentos tradicionais e a valorização da sabedoria indígena, aquilo que um dia quiseram apagar da convivência e mente dos povos indígenas: a sua cultura, o seu modo de ser,

as suas tradições, sua língua e a sua crença. Nessa busca, o intuito é se manter como cidadão e lutar sempre pela sobrevivência, pois a cada dia é necessário aprender a se adaptar às mudanças do mundo “moderno”. Segundo Hall (2003, p. 235-236),

A não derrota B nem B não derrota A, cada um com seu caráter auto-suficiente de ‘força genericamente reacionária e progressista’. Em vez disso, ambos estão envolvidos, nos tempos modernos, naquilo que Gramsci denomina ‘dialética(da) revolução/restauração’. Aqui a destruição tem que ser concebida não de forma mecânica, mas com um processo ativo: ‘destruição/reconstrução’ [...] A inserção da ambivalência e da ambigüidade ‘espaço’ da metáfora condensada de inversão e transcendente é, ao meu ver, o fio condutor para deslocamentos incompletos que parecem ocorrer neste movimento dentro do discurso metafórico.

Em tal educação, é preciso aprender a se adaptar de diferentes jeitos e em vários momentos, desde o nascimento até a vida adulta. Segundo Cohn (2005, p. 30), “portanto, cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada”. Dessa forma, reforça-se a reflexão sobre como vivem atualmente, bem como o modo de aprender cotidianamente, seja na família, na comunidade, na reza, nas danças, na igreja, nas festas tradicionais e religiosas. Constata-se, assim, como os diferentes jeitos de aprender interferem no conhecimento tradicional e como fazer essa relação de entrosamento com a ciência.

Como afirmado acima, o modo de aprender e com quem se aprende ocorre das mais diversas maneiras. A família é a quem tem mais responsabilidade para educar as crianças e desenvolver técnicas para ser um bom Guarani e Kaiowá. É na infância que se aprende a construir significados sociais, bem como a cosmologia infantil. Ainda para Cohn (2005, p. 223),

Marcada pela ambigüidade da própria condição, a criança pode escolher entre os dois mundos. O vínculo da criança ao mundo humano – até o momento em que rompe com o outro mundo, aquele em que adquire a fala e aprende a andar – é enfatizado pela ornamentação e

⁶ Professora indígena Guarani, acadêmica da Licenciatura Intercultural Teko Arandu (UFGD). Bolsista do Observatório em Educação Escolar Indígena (UCDB).

⁷ Texto apresentado no IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica, realizado de 15 a 18 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.neppi.org/eventos/4sustentabilidade/>>.

⁸ Expressão muito usada pela professora Maria de Lourdes Nelson, professora bolsista do Observatório.

nominação, e define as práticas maternas que devem dar à criança vontade de permanecer; quando a criança adquire a autonomia alimentar e ganha acesso a linguagem, o vínculo com o mundo humano é estabelecido por completo.

As crianças têm muita facilidade de aprender e conviver com os dois mundos numa relação de ambiguidade, tendo um enfrentamento com aquilo que já processam, mas que sabem conviver, fundindo com a identidade e subjetividade que têm. É na convivência e tendo um bom relacionamento com os mais velhos e conhecedores da realidade em que se vive, que lhes será ensinado o jeito certo de ser em cada momento da vida e de acordo com seus costumes. Dessa maneira, vão compreendendo a função que exercem na comunidade em que estão inseridas. As crianças, aos olhos dos Guarani/Kaiowá, são seres históricos, sociais, étnicos, culturais, políticos, portadoras e reprodutoras de conhecimentos com trajetórias que buscam uma construção de sobreviver, do seu jeito, com mudanças, sem esquecer as regras da sociedade, como sujeitos em desenvolvimento, mas que quando forem adultos, serão os mensageiros dos deus Tupã. Segundo Bhabha: “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado [...], encontramos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferenças e identidades, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. (BHABHA, 2003, p. 19). O “novo” será sempre um além que está numa fronteira que é um ponto de partida, que precisa atravessar os entre-lugares, fazer as negociações das diferenças existentes, indígena com não indígena, bem como as outras raças, ressignificando aquilo que parecia impossível de ser transformado.

Vimos que as crianças desenvolvem sua educação com pessoas diferentes e em diversos momentos de sua vida, continuando a luta para manter vivo o seu jeito de ser em processo de reconstrução; sua identidade indo além da fronteira. Pereira relata sobre a educação das crianças:

A criança Kaiowá recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e

interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz ‘*ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko*’ cujo significado é ‘*quando somos crianças, vivemos por toda parte*’. (PEREIRA, 2002, p. 170, grifo do autor).

Conhecer a criança guarani e kaiowá significa conhecer o mundo no qual ela está inserida e fazer parte dele. Percebemos que a criança sempre faz parte do mundo adulto, está sempre na companhia dele. Adquirindo conhecimento primário com a família e as pessoas do entorno, vemos que o ritual faz parte do cotidiano do povo Guarani/Kaiowá, pois

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades. (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

A atitude dos adultos com as crianças que vivem ao seu redor é deixar que elas participem das atividades cotidianas sem nenhuma restrição, sempre aprendendo a fazer algo através da observação dos adultos. O ensinar vai acontecendo diariamente e a cada momento, não importando o lugar nem o momento; assim, cada espaço é um lugar de aprendizagem.

Para os pesquisadores guarani que participam do projeto (professores e mestrands bolsistas), a língua guarani é a língua mãe que está inserida em todos os momentos da vida e é por meio dela que se desenvolvem capacidades que permitem entender e lidar com o mundo moderno. Assim, é possível adquirir ferramentas que possibilitam obter e assimilar conhecimentos acumulados pela humanidade, integrando-os aos conhecimentos construídos pelos antepassados.

Nesse sentido, afirma Bhabha (2003, p. 27) que:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte

não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, configurando como um 'entrelugar' contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

A cosmovisão de crianças indígenas não é pura nem um conceito acabado, mas uma construção de conhecimento constante, pois o apreender do Guarani/Kaiowá também ao poucos vai sofrendo modificação, se reinventando a todo o momento. E sempre saberão se reinventar diante de novos desafios que vão aparecendo durante a caminhada da vida.

Cada uma das diversas comunidades elabora as próprias explicações a respeito do mundo, dos fenômenos da natureza, dos espíritos, dos seres sobrenaturais e, também, do momento em que surgiram os seus ancestrais. Por isso, compreender o relacionamento que as crianças têm com os mais velhos e a sua visão a respeito do mundo em que se encontram, os conhecimentos que vão adquirindo durante a infância é de suma importância para a construção de sua identidade como guarani.

b) Eixo: Territorialidade. Subprojeto: Sustentabilidade e territorialidade na perspectiva dos professores kaiowá e guarani.⁹

Os primeiros contatos com o campo da pesquisa se deu pela discussão dos desafios para a gestão territorial na perspectiva dos Kaiowá e Guarani de MS. Tiveram como provocação a exposição do professor Claudemiro Pereira Lescano, indígena Kaiowa, acadêmico da licenciatura indígena intercultural da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o qual ressaltou que o modo de vida dos Kaiowá foi duramente afetado com a criação das reservas há 100 anos pelo Estado brasileiro e que a criação das reservas foi concomitante à imposição violenta de formas de organização estranhas aos tradicionais modos de lidar com as diferenças internas e os conflitos. Lembrou também que a ação crescente de inúmeros agentes dentro da aldeia, característica das reservas, tem sido causa de conflitos e desorganização. Dessa situação decorre a necessidade de novas formas de

organização e gestão do território. Assim, o grupo de pesquisadores começa a investigação, buscando fazer uma cartografia de como os professores compreendem os conceitos de sustentabilidade e territorialidade como elementos transversais na construção de uma escola indígena diferenciada e específica.

Na sequência, foi realizada uma oficina cujo objetivo foi a discussão dos conceitos de sustentabilidade, territorialidade, reciprocidade, como subsídios para a definição do roteiro orientador para as pesquisas junto aos mais velhos. Nessa oficina, firmou-se a necessidade de valorizar os conhecimentos tradicionais e os mais velhos, que são os portadores desses conhecimentos. Embora sejam textos longos, entendemos a importância de trazer as falas dos professores que participaram da oficina e que nos fornecem indícios referentes ao modo como esses conceitos são construídos historicamente e em um processo de revitalização e ressignificação, caracterizado pelos espaços de formação acadêmica e política que esses professores têm vivido no bojo de suas organizações sociais e políticas. O professor Eliel Benites narra essa trajetória e as tensões que tem vivido no diálogo com esses conceitos:

Eu percebi que os conhecimentos tradicionais. Por exemplo, das plantas. Parece que vai junto também. Ou seja, ele fica ilhado com o rezador. [...] ele fica guardado lá. Só que quando ele vai falecendo vai... Vai junto também. [...] Então, a idéia, eu vejo assim, é uma necessidade de ter uma ligação com a nova geração. Alguém tem que fazer isso. Porque aquele sistema que acontecia de enfrentar já não acontece mais ou acontece muito timidamente. Agora, será que, daí eu penso que a escola, com seu sistema de ensino e educação, poderia utilizar desse sistema de condução e ir lá. Trazer uma rezadeira, fazer esse processo? Ou seria uma coisa diferente. (BENITES, 2011).

Ao falar da importância de compreender o conceito de territorialidade, Eliel se dá conta de como o processo colonizador e integrador o afastou dessa compreensão e atravessou a construção de sua identidade:

⁹ Equipe apresentada no início do texto.

Eu, na verdade, o tema território, eu nunca entendi! Eu nasci na minha aldeia, aqui. Então, contextualizar, de início. Entender o que é território. Foi o movimento indígena, e também o Ará Verá que criou essa ideia. Lá deu pra entender bastante. Entender isso, o que é. Porque, é, sentir a pessoa que estão retomando terra. Aqueles sentimentos que eles têm, eu não tenho, entendeu? Mesmo que eu sou índio. Isso eu acho que é uma questão de territorialidade. Por exemplo, a turma de [...] vai fazendo uma retomada [...] Eu não tenho esse sentimento, entendeu! Então essa ligação, e aí no movimento indígena, na Aty Guasu, no encontro de professores, nas falas de lideranças. E, realmente, a partir da gente, vê nosso colega, falecendo, assassinado. Agora eu vou entendendo o significado daquele espaço que tem pela vida. E minha família tudo aqui. Depois, eu entendi que eu sou daqui, entendeu? E minhas raízes estão aqui, meus parentes são daqui. Só que eu não entendi o contexto [...] E aí eu senti que a questão da terra é o lugar onde a gente vive e que tem significado aquele lugar. Você gosta muito de conhecer algo naquela terra. Eu sempre falo que a questão, nas palestras assim, é que não é qualquer terra. É aquele lugar onde estão os meus parentes, meus avós. E no caso meus avós aqui mesmo nasceram nessa região de Laguna, meu pai nasceu em Lagunita, eu que nasci aqui na Tey'Kue. Então, a minha família é da região de Ponta Porã. Então eu comecei a entender o que é território. É o significado daquela terra pra nós. Aquela terra é única, não tem outra terra. Aquele espaço é único, não tem como substituir. Então, o conceito que eu tenho hoje como professor depois de muito tempo, é essa ideia de que a terra é lugar onde a gente vive, o lugar onde a gente cria significado a partir da nossa vivência. Não só é fazer a transformação daquele lugar, mas fazer que aquele seja significado. A terra não é somente solo. Mas toda a cosmologia, todo o que tem por cima. Que tem os sons, os ventos. Então, não é só concreto. Mas o espaço que tem horizontalmente e vertical. Eu acho que é isso que a terra, quando a gente fala de território, perpassa um pouco por essa questão do físico, porque aquele sentimento que eu tenho naquele espaço é diferente quando eu tenho, eu vivo noutro lugar. Por exemplo,

eu vou, um lugar é distante. Parece que lá é muito ruim. Mas quando eu estou na minha aldeia eu estou mais tranquilo. Lá é mais puro parece, entendeu? Isso eu acho que é um território. (BENITES, 2011).

Sobre sustentabilidade, o professor Eliel assim se manifesta:

Na verdade, a sustentabilidade já está presente nos mais velhos. Muito velho conversa muito, fala em entrevista, e eles falam que para ele trabalhar ele não depende da FUNAI. Ele diz: Eu faço roça. Não passo fome e eu esta aqui. E quando eu trabalho na roça me sinto mais importante. Ele ainda é mais feliz quando está na roça dele. Acho que isso é sustentabilidade. (Depoimento registrado em 27 de abril de 2011, na Aldeia Tey'ikue, Município Caarapó para o subprojeto do OEI: Sustentabilidade e territorialidade na perspectiva dos professores kaiowá e guarani). (BENITES, 2011).

Ao relacionar o conceito de sustentabilidade com reciprocidade – distribuição, o professor Enoque Batista faz uma longa reflexão, narrando como se dá nas relações do dia a dia:

Uma rezadora, assim, falou pra mim, quando eu não distribuo com a minha neta ou com a vizinha, não fica assim, contente. Não fico bem. Quando eu distribuo alguma coisa, todo mundo fica feliz. Também fico bem. Ele pensa assim [...] Também tem esse conceito de não dá mesmo. A nossa família, lá, na aldeia Taquaperi, mantém isso. Distribuição. Porque, quando eu, sou professor lá, tenho salário. Meu irmão é o capitão, tem salário. E meu sobrinho também tem salário. Então o pessoal se ajunta assim. Por exemplo, uma vizinha, quando eu vou na cidade ela já me espera lá. Que eu vou dar. Eu sempre dou assim um pedaço. Um dia quando eu não tenho ele traz pra mim alguma coisa. Nós mantemos isso porque eu fui educado. Mantém essa, tipo, reciprocidade. E até, no final da fala da minha mãe, [...] você não pode esquecer disso. O pessoal também tem prazer que você tá sendo uma líder de uma família. Pra ser líder você tem que

ter essa consciência de distribuir alguma coisa. Acho que é, sustentabilidade, que nunca não acaba, num mês, numa família, Por exemplo, antigamente, tem que ter um pouquinho de cada comida e quando ele tem uma alimentação dentro da casa, ele tem que já preparando outras plantações, assim, na roça. E quando acaba a alimentação e guardou. A que tá, já tá pronto pra colher. Então, eu acho que a sustentabilidade é isso. Quando ele trabalha, o Kaiowá trabalha, assim, ele come alguma comida. Ele já prepara outro dia. Ele não pensa assim para vender. Pensa para manter mesma família. Sentem o que você come, por exemplo, quando você tem ele também se sente, assim, que essa é, por exemplo, uma alimentação que pode também se sentir, assim, em conjunto, coletivo. Então isto são sustentabilidade que a partir daí que ele começa assim também ter esse conceito de ajudar o outro, ajuda de trabalho, ajuda de construir uma casa, por exemplo. Então eu acho que essas são sustentabilidades. (BATISTA, 2011).

O andamento da pesquisa indica que, pelas conversas que estão tendo com os mais velhos, os pesquisadores percebem que eles identificam sustentabilidade com bem viver, entendendo como bem viver: ter saúde, paz entre lideranças, jovens com os “dois conhecimentos”, entre outros. Sobre sustentabilidade e territorialidade, as entrevistas evidenciam que, na articulação entre esses dois conceitos, os velhos/idosos das aldeias identificam o lugar da reciprocidade, que explicam por meio de dois termos importantes: 1- *nemba’erechakuaa* – que, segundo pudemos entender a partir de sua explicação, remeteria para uma reciprocidade mais ampla; uma disposição/sentimentos de ajudar o outro em todos os aspectos. Seria saber perceber as necessidades dos outros e assim se dispor a ajudar. Literalmente, é dizer para uma segunda pessoa (ne); mba’e= algo; recha (ver); kuaa (saber): saber ver algo. Realmente se usa essa expressão, principalmente nos aconselhamentos aos jovens. O outro não precisa pedir a sua ajuda, mas você tem que ver que o outro está precisando de sua ajuda e assim você se dispõe a ajudar; 2- *nemba’eme’êkuaa* – indicando uma reciprocidade mais concreta, seria a mesma ideia, no sentido de saber dar algo. (ne); mba’e= algo, me’ê (dar); kuaa (saber): saber dar algo. Dar sem esperar nada em troca, você não pode esperar,

não pede nada em troca. É uma palavra que deriva da expressão anterior.¹⁰

c) Eixo: Educação escolar indígena.¹¹

Esta área temática está vinculada, em sua execução, ao grupo de professores e alunos da Licenciatura Específica Guarani e Kaiowá TEKO ARANDU, da UFGD. Acompanha o processo de formação inicial desses professores, assim como suas práticas no cotidiano das salas de aula em suas respectivas comunidades. Tem como um dos objetivos a identificação das relações que os professores fazem dos seus processos de formação, de sua prática pedagógica e das expectativas de educação escolar Guarani e Kaiowá.

A observação etnográfica da dinâmica das escolas indígenas (aspectos curriculares, PPP, conteúdos, metodologias, relações entre os saberes, relações interpessoais, relações com a comunidade, com os órgãos públicos, a função social da escola, entre outros) é outra das metas a ser realizada por esse subgrupo de pesquisa.

Dentre as ações do Projeto Matriz que couberam à equipe da UFGD, foram iniciadas as seguintes:

(1) levantamento dos professores e seus perfis. Os bolsistas situados nos municípios de Amambai, Dourados, Douradina e Laguna Carapã estão aplicando um roteiro que objetiva mapear os professores indígenas e não indígenas, bem como suas formações a partir de seus locais de trabalho, as Escolas Indígenas. As professoras pesquisadoras também estão mapeando os municípios de Tacuru, Maracaju e Antônio João.

(2) levantamento dos Projetos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares, dos Calendários Escolares e dos Programas que são desenvolvidos nas escolas. A meta da equipe é cruzar ações com o PIBID Diversidade, sob a Coordenação da Pesquisadora Noêmia Moura, e com o curso de Licenciatura Intercultural, sob a coordenação do Professor Dr. Antônio Dari Ramos para efetuar o levantamento de todas as escolas indígenas que se encontrarem na abrangência de tais cursos e Programa.

¹⁰ A tradução e a transcrição em guarani tem sido supervisionada por Rosa Colman, proficiente na língua guarani.

¹¹ Equipe apresentada no começo do texto.

(3) mapeamento dos professores vinculados ao Curso de Licenciatura Intercultural da UFMS, campus de Aquidauana-MS. Será desenvolvido pela Professora Dra. Noêmia Moura, mas ainda está em processo embrionário. Seguem em anexo alguns documentos da Escola Indígena de Amambai, tais como o quadro de lotação e a formação dos professores. Todos os professores de 1º ao 5º ano são indígenas, porém as classes das séries finais e do Ensino médio ainda são regidas por professores habilitados não indígenas que se deslocam cotidianamente da cidade para a aldeia. Os calendários escolares acessados não respeitam a especificidade do grupo étnico e encaixa-se nas necessidades do município como um todo.

Como este é um trabalho de cunho mais etnográfico, os dados produzidos ainda estão dispersos entre os vários pesquisadores, nas diferentes localidades, o que não nos possibilita, no momento, um diálogo mais consistente com os mesmos.

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Tendo em vista os objetivos propostos pelo Programa Observatório da Educação Indígena na comunidade acadêmica e na qualidade da educação como uma realização desse projeto, foi evidenciado o grande interesse, motivação e disponibilidade dos acadêmicos e professores indígenas em capacitar-se para serem pesquisadores e abrirem caminhos para a leitura, conforme suas cosmovisões. Do ponto de vista da universidade, a tensão tem sido promover o diálogo intercultural entre os saberes tradicionais, locais, próprios de cada cultura e os chamados conhecimentos acadêmicos com tendências universalizantes e homogeneizadores. Essa relação cria a expectativa de que os conhecimentos produzidos em tal articulação possam abrir novas fronteiras nesse diálogo, considerando que “o pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de via”. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 9).

Há que se destacar, ainda, a importância do Observatório da Educação Escolar Indígena pela efetivação de uma rede de pesquisadores locais, incluindo os indígenas, focados nos problemas da educação escolar guarani e kaiojá. Tal educação tem apresentado uma demanda expressiva não só

quantitativamente, mas, sobretudo, no que se refere à construção de uma educação diferenciada e específica de qualidade e que participe significativamente no projeto de sustentabilidade étnica e de projeção de uma vida digna desses povos. Destaque também para pesquisas acadêmicas dessa natureza que se constituem como oportunidades históricas de espaços para a emergência de diferentes saberes que foram ocultados pelo essencialismo e pelas binaridades colonialistas a que foram submetidas as cosmovisões indígenas.

Referências:

- BATISTA, ENOQUE. **Depoimento**. Aldeia Taquapery, 28 de abr. de 2011. Entrevista concedida ao sub-projeto do OEI: Sustentabilidade e territorialidade na perspectiva dos professores kaiojá e guarani).
- BENITES, ELIEL. **Depoimento**. Aldeia Tey'ikue, 27 abr. de 2011. Entrevista concedida ao sub-projeto do OEI: Sustentabilidade e territorialidade na perspectiva dos professores kaiojá e guarani).
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.
- _____. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.
- _____. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/censo2005_1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.
- CANAU, V. M. Interculturalidade e Educação na América Latina: dialogando com diferentes aproximações. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 297-311.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- HALL, Stuart. **Dá diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. 213 p.

MELIÀ, B. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONTSERRAT, R.; EMIRI, L. (Org.). **A conquista da escrita**. Encontros de educação indígena. (OPAN). São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 9-16.

NASCIMENTO, Adir; AGUILERA URQUIZA, A. H. Escola indígena: um cotidiano a ser inventado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS (GRUPALFA/UFF), 2005. Niterói. **Anais...** Niterói/RJ: UFF, 1985.

NASCIMENTO, A. C. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá- guarani**: o antes e o depois da escolarização. 2006. Mimeografado.

_____. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

PAULA, E. D. de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. **Tellus**, Campo Grande, ano 08, n. 14, p. 185-211, 2008.

PEREIRA, L. M. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A; MACEDO, A.V.L. da Silva; NUNES, A. (Org.). **Crianças indígenas**: Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 168-187.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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