

As visões dos Guarani Mbya do Espírito Santo sobre a escola

Guarani Mbya visions of Espírito Santo about the school

Kalna Mareto Teao*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as visões dos Guarani Mbya do Espírito Santo sobre o papel da escola em suas aldeias. A escola entendida como espaço de fronteira revela a persistência da cultura guarani diante do contato com a sociedade envolvente e ao mesmo tempo configura-se como um local de apropriação dos conhecimentos ocidentais que possibilitam a defesa dos seus interesses políticos e a adoção de estratégias para se relacionar com a sociedade não-índia. Observamos que ocorrem múltiplos olhares acerca da escolarização entre os Mbya, que revelam, sobretudo, a complexidade da adoção da instituição dentro das aldeias e o processo de afirmação da identidade étnica.

Palavras-chave: Guarani Mbya; educação escolar indígena; identidade étnica.

Abstract: This paper aims at analyzing the Guarani Mbya visions of Espírito Santo about the role of the school in their villages. The school is understood to be a frontier space revealing the persistence of Guarani culture facing the surrounding society and at the same time it is constituted as a space for the appropriation of western knowledge which makes the defense of their political interests and the adoption of strategies possible. It has been observed that there are multiple opinions as to schooling among the Mbya which reveals above all the complexity of the adoption of the institution in the villages and the process of the affirmation of ethnic identity.

Key-words: Guarani Mbya; schooling; ethnic identity.

* Mestre em Educação
pela Universidade
Federal do Espírito
Santo. Pesquisadora na
temática História e
Educação indígena.
kalnamt@yahoo.com.br.

Os Guarani Mbya e o *guata porã*

Os Guarani Mbya¹ estabeleceram-se no município de Aracruz após a realização de uma longa caminhada, denominada por eles como *oguata porã*, que partiu do Rio Grande do Sul, por volta de 1940, chegando ao estado em meados de 1960. *Oguata porã* pode ser entendido como o caminho sagrado percorrido pelos Guarani em busca da Terra sem Mal, *yvy maraeĩ*. Para Clastres (1990), a crença na Terra sem Mal antecedeu a chegada dos europeus na América e possibilitou a resistência indígena à colonização e à conversão religiosa ao cristianismo. O autor estabelece uma oposição entre o mundo terreno e o *yvy maraeĩ*. Segundo Clastres (1990, p. 121), o mundo terreno, *yvy vai*, consiste em um espaço repleto de imperfeição e sofrimento. A Terra sem Mal seria o extremo oposto, isto é, uma espécie de paraíso mítico, onde o milho cresce com fartura, a caça existe em abundância, os homens tornam-se deuses.

Os Mbya foram forçados a retirarem-se de suas terras no Rio Grande do Sul, devido ao conflito com fazendeiros locais que desejavam se apropriar de suas áreas para o plantio de erva-mate. O grupo foi liderado pela xamã Tatãtxi Ywa Reté e sua família. O caminho percorrido pelos índios até o Espírito Santo foi profundamente marcado por conflitos com a sociedade envolvente e pela posse da terra². Ao investigar sobre os Guarani do litoral de São Paulo, Ladeira (1992) constata que as migrações são conduzidas essencialmente por mulheres com funções xamânicas.

A família de Tatãtxi era composta por lideranças espirituais que já haviam se deslocado de Pindovy, no Paraguai, em direção à Argentina, na região de Santa Maria, e por lá permaneceram num período de aproximadamente seis a sete anos. Por volta de 1940, após a morte de um parente, o grupo decidiu mudar-se para o Rio Grande do Sul, passando por Porto Xavier e São Miguel. De lá, então, partiram para São Paulo, na aldeia de Rio Branco, onde permaneceram por cinco anos. Seguiram para a aldeia de Itariri, Rio Comprido, Rio Silveira e Ubatuba. Formaram a aldeia de Boa Vista, ainda em São Paulo. Percorreram Parati Mirim, no Rio de Janeiro, até chegar ao Espírito Santo. No estado, passaram pelos municípios de Guarapari, Vitória e se estabeleceram em Caieiras Velhas, região de Aracruz.

Mesmo sendo os responsáveis pela fundação de algumas aldeias nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, para os Guarani não bastava apenas encontrar a terra, era necessário relacionar-se com ela para que conseguissem atingir o *yvy maraeĩ*. Conflitos internos do grupo e com outros indígenas deflagravam constantemente seus deslocamentos. A

impossibilidade de exercer o *nhandereko* ocorria quando os Guarani não conseguiam viver conforme seus preceitos religiosos. As brigas, o alcoolismo, as disputas políticas, os casamentos com brancos traziam à tona a transitoriedade da permanência nos espaços geográficos.

Em 1967, no Espírito Santo, um grupo de Guarani instalou-se em Caieiras Velhas, município de Aracruz, e outro em Guarapari. Em 1973, o prefeito de Guarapari, Hugo Borges, prometeu terra aos indígenas em troca de que se apresentassem como atração turística para o município. Tal fato teve repercussão nacional na imprensa, pois se noticiava a existência de índios sendo explorados de forma vexatória. Esse acontecimento deflagrou a consciência de que havia indígenas no estado, o que era negado anteriormente. Mesmo sendo vítimas da exploração do poder municipal, os Mbya passaram à condição de índios desajustados pelo regime militar. Nesse momento, o então chefe da ajudância Minas/Bahia da FUNAI, Itatuitim Ruas, esteve no estado e providenciou para que os Guarani fossem levados para a Fazenda Carmésia, em Minas Gerais, uma espécie de reformatório para índios. Ao mesmo tempo reconheceu oficialmente a presença de índios no Espírito Santo, tanto Guarani como o povo Tupinikim³.

Na fazenda Carmésia, os Guarani permaneceram de 1973 a 1978, sendo separados dos demais grupos que lá estavam, como Pataxós, Krenak, Tupinikim, Pancararu, Karajá, Maxakali. Os Mbya, por inúmeras vezes, tentaram fugir do presídio. Estavam muito insatisfeitos com sua situação e se queixavam do intenso frio na região, das más condições da terra para o plantio, do trabalho forçado, da fome e do tratamento a que eram submetidos. Após várias tentativas de fugas, os Guarani conseguiram retornar ao Espírito Santo, na região de Caieiras Velhas, no município de Aracruz, região com a qual haviam se identificado. No entanto, ao voltarem, constataram o desmatamento das áreas nas quais desejavam se estabelecer.

A região de Caieiras Velhas foi escolhida pelos Guarani por acreditarem que esta área reunia condições essenciais para viver no *tekoa*, local apropriado à vida guarani, como a existência de Mata Atlântica, a proximidade em relação ao mar e a localização a leste. Para Ladeira (2001, p. 184-185), o *tekoa* são os lugares onde os Guarani formam suas aldeias. O *teko* pode significar “ser, estar, sistema, lei, cultura, norma, tradição, comportamento, costumes”. O *tekoa* consiste então no lugar onde existam condições apropriadas ao exercício do modo de ser guarani. Para a autora, o *tekoa* não se restringe unicamente às condições do espaço físico, mas sim, depende de uma “interrelação entre aspectos sociais, culturais e ambientais” e aponta ainda que a composição social dos grupos familiares

e a força espiritual dos líderes religiosos é que promovem a coesão social, mesmo em um lugar com condições ambientais precárias. No caso do Espírito Santo, Tatãtxi Ywa Reté era a líder religiosa e o símbolo da unidade dos Guarani Mbya.

Em 1967, a partir da instalação da empresa Aracruz Celulose, iniciou-se a luta dos Tupinikim e dos Guarani pela posse da terra. O conflito tornou-se intenso, com a ocupação de terras indígenas por posseiros e a ação violenta da empresa que a todo instante manipulava a identidade étnica alegando não haver índios no estado, pois eles já estavam bastante aculturados.

O conflito fundiário permaneceu por aproximadamente quarenta anos. A primeira fase da luta durou de 1967 a 1983, período que abrange a chegada da empresa até a demarcação das terras indígenas em 4.490 hectares. Com a demarcação das terras, os Guarani passaram a viver na parte ao sul do território indígena tupinikim de Caieiras Velhas. A segunda fase ocorreu de 1993 a 1998, que corresponde ao encaminhamento da ampliação de terras à assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta⁴ com a empresa. A terceira fase teve início em 2005, com a realização da assembléia das duas etnias para reivindicar a ampliação dos 11.009 hectares. Após quatro décadas de luta pela terra, os índios Tupinikim e Guarani do Espírito Santo finalmente tiveram os 11.009 hectares homologados, em 2007⁵. No momento, aguardam a demarcação de suas terras.⁶

Os Guarani Mbya e o processo de implantação das escolas nas aldeias

A implantação da educação escolar nas aldeias iniciou-se por meio de um processo relacionado à atuação dos movimentos sociais indígenas e da questão fundiária resultante do conflito entre as etnias Tupinikim e Guarani e a empresa Aracruz Celulose, em um período de aproximadamente quarenta anos (1967-2007).

Uma importante organização indígena denominada Ñemboaty Gyusu Guarani realizou inúmeros debates acerca da educação escolar que os povos guarani desejavam em suas aldeias. No encontro realizado em São Paulo, na quarta assembléia nacional⁷, os índios elaboraram um documento em que estabeleciam como prioridades: o reconhecimento oficial das escolas, a escolha dos professores por suas comunidades, o planejamento da educação e o envolvimento dos professores com a comunidade e as lideranças indígenas, e a necessidade de uma assessoria para a educação indígena. Segundo Tupã Kwaray, liderança política guarani:

Antes as lideranças se reuniram no encontro Ñemboaty Gyuasú Guarani em Mato Grosso do Sul, depois em Rio Grande do Sul (Porto Alegre), São Paulo, Rio de Janeiro. Nesses encontros os índios discutiam sobre a necessidade de ter a escola dentro da aldeia pra livrar as crianças dos brancos porque se estuda com os branco não vai aprender. O branco ensina o que tá escrito no livro e o que o português fez, no livro não tem cultura do guarani, como é a dança, a religião, o pajé. O livro explica o que não é verdade e às vezes parte que é verdade. Nesses encontros foi discutido pra lutar e ter professor dentro da aldeia. Primeiro, o professor tem que ensinar a ler e a escrever na sua língua. Antigamente, na educação guarani, sempre teve professor que eram os mais velhos. Eles ensinavam o que não tem escrito no livro. Ensinava na reunião, como rezar, como receber visita, como receber na Casa de reza. Não tinha escrita, só tinha a inteligência na cabeça, na memória, no coração.

É importante ressaltar como o contato dos Guarani do Espírito Santo com os demais estados promoveu uma mudança política sobre a necessidade de implantar a escolarização nas aldeias, pois, anteriormente, os mais velhos e as lideranças políticas opunham-se rigorosamente a esse processo. Os mais velhos consideravam a escola como um local que faria esquecer o seu modo de ser, *nhandereko*. Podemos observar nesse depoimento de Ara Poty, mais velha guarani:

Antigamente minha mãe não deixava ir para escola porque achava que ia esquecer o guarani, não ia poder mais falar a língua indígena, só o português. Era complicado porque na escola não podia falar guarani. Em casa não podia falar o português, só o guarani. Até hoje minha família mais tradicional só fala o guarani, eu mesma não falo português.

O processo de implantação da escolarização nas aldeias com a participação de sujeitos indígenas encontra-se relacionado à questão da terra. Por volta de 1990, os índios, juntamente com órgãos governamentais e não governamentais, uniram-se e criaram o NISI (Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena), formado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), Prefeitura municipal de Aracruz, pela SEDU (Secretaria de Estado da Educação), pela SEMED (Secretaria municipal de educação de Aracruz), pela Pastoral Indigenista, pelo IDEA (Instituto para o Desenvolvimento de Educação de Adultos), pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e pela empresa Aracruz Celulose. O NISI tinha como principais áreas de atuação a saúde, a educação e a agricultura. Seus principais objetivos eram implementar projetos nas aldeias visando a elaboração e aplicação de soluções aos problemas vivenciados por essas comunidades étnicas. A partir da criação do NISI, foram adotados projetos de

alfabetização para jovens e adultos, com ampla participação da etnia Tupinikim.

Foram realizados seminários para se discutir a educação escolar indígena no estado. Em 1995, ocorreu o Primeiro Seminário de Educação Indígena no Espírito Santo, com o intuito de refletir sobre as políticas destinadas à educação diferenciada. Esse seminário contou com a participação das lideranças indígenas, de antropólogos e pesquisadores da educação indígena a nível nacional e regional, da UFES, da SEMED, da FUNAI, do CIMI, da Pastoral Indigenista e da empresa Aracruz Celulose. Foram discutidos temas como as leis referentes à educação indígena, as políticas públicas, o currículo diferenciado, a língua indígena e as experiências educacionais dos diversos povos.

Em 1998, o Segundo Seminário foi realizado com o intuito de debater as experiências, desafios e possibilidades da educação, bem como a elaboração de um currículo diferenciado. Participaram deste seminário lideranças indígenas e o NISI. Os principais temas debatidos nesse encontro foram experiências de políticas para a educação indígena, cursos de formação de professores, o ensino intercultural, o papel dos assessores e os relatos de experiências de professores indígenas.

Entre 1996 e 1999 foi realizado o curso de formação de magistério indígena, pois as comunidades reivindicavam urgentemente a necessidade da atuação de professores das aldeias. Esse curso funcionava com a parceria da SEDU, SEMED e IDEA⁸. Os principais objetivos do curso de formação eram: implementar a educação indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, elaborar propostas de conhecimento com processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas e também de outros povos, produzir material didático para as duas etnias e valorizar as duas culturas.

Como resultados desse curso foram elaborados pelos alunos indígenas dois livros editados pelo MEC: *Os Tupinikim e Guarani contam e Tupinikim e Guarani na luta pela terra*. A partir do curso de Guarani foi elaborado o livro de Etnomatemática Guarani, *Arãdu Porã Rape*, escrito em língua materna. Concluíram o curso cerca de 37 professores, sendo cinco guarani e 32 tupinikim.

Evaldo Santana Almeida (Lima, 2002, p.8), ao analisar o curso de formação de professores indígenas, acredita que: “É importante a educação diferenciada que ensine para nossas crianças a nossa história, as nossas raízes, a nossa luta pela terra”. Isso reflete o forte vínculo da educação indígena no estado com a questão fundiária. De acordo com Cota

(2000, p.78):

Não se pode compreender o processo de construção da educação escolar indígena do Espírito Santo de maneira isolada, pois esta se encontra intimamente ligada a outras questões da vida do povo Tupinikim como a luta pela terra e a criação do NISI. Estas questões por sua vez se encontram ligadas às questões estaduais e nacionais como o processo de industrialização do Espírito Santo e do Brasil, à criação e atuação da FUNAI, ao surgimento da Teologia da Libertação, a atuação dos intelectuais e das diversas ONGs em defesa dos povos indígenas, à organização dos povos indígenas, ao processo de redemocratização do país que teve início dos anos 80 e que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 2001, as lideranças indígenas das regiões sul e sudeste decidiram sobre a necessidade de um curso de formação específico para a população guarani. Para atender a essa demanda, a FUNAI, o MEC e os governos estaduais estabeleceram uma relação de parceria e implantaram o curso de magistério indígena denominado Programa de Formação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil - Kuaa Mbo'e = Conhecer / Ensinar.

O curso de magistério é realizado nos estados do sul do país (2003-2009) e envolve os Guarani do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. São cerca de 74 participantes, que possuem a escolaridade mínima de ensino fundamental e que terão formação de nível médio, sendo habilitados, ao final do curso, para exercerem o magistério para séries iniciais. Dentre os objetivos do curso destacam-se: a ampliação do acesso e a permanência dos Guarani na educação básica específica, diferenciada, bilíngue e intercultural; a formação de professores-pesquisadores de sua cultura e alfabetizadores em sua língua materna e mediadores de um ensino intercultural; a habilitação dos professores para serem autores de seus próprios materiais didáticos em língua materna e em português; a adoção de um ensino que valorize sua cultura e o conhecimento de outros povos.

O curso é dividido em etapas presenciais e não presenciais. As etapas presenciais ocorrem durante dois meses ao ano e contam com disciplinas como: Língua Guarani, Língua Portuguesa e Literatura, Artes, Geografia, História e Organização Social Guarani, Antropologia, Sociologia, Matemática, Ciências (Física, Química, Biologia e Saúde Pública), Didática e a Metodologia de Ensino e de Pesquisa, Fundamentos e a Legislação da Educação. As etapas não presenciais consistem em atividades de pesquisa e estágio em sala de aula, além de cursos de capacitação.

Segundo dados do INEP (2007), no Espírito Santo existem cerca de 39 professores indígenas que atendem sete escolas municipais e um total de 587 alunos matriculados. Dos 39 professores indígenas, 16 possuem o ensino superior completo com licenciatura, 16 o ensino médio completo com magistério, 4 apresentam nível médio completo e 3 possuem apenas o ensino fundamental. Os guarani possuem duas escolas, sendo que uma situa-se em Mboapy Pindo e a outra em Tekoa Porã.

Educação escolar indígena e identidade étnica

Meliá (1979), em sua obra *Educação indígena e alfabetização*, estabelece a diferenciação entre educação indígena e educação para o indígena. Para Meliá, a educação indígena faz parte dos processos próprios de aprendizagem dentro da cultura nativa, isto é, a forma como o índio ensina a cultura e a tradição, através do seu modo de ser, dos costumes, da sua cosmologia, das relações sociais, da religião, dos mitos, dos ritos, das atividades da caça, da pesca e do artesanato. A educação assume um aspecto globalizante, é voltada para a vida e para a manutenção da cultura e da sociedade. Já a educação para o indígena refere-se à utilização da escola como espaço de civilização e transmissão de saberes da cultura ocidental sobre os povos nativos, sendo utilizada desde os tempos da colonização, perdurando até as ações das missões religiosas em pleno século XX.

Paladino (2001) analisa a educação escolar enquanto discurso e prática dos diversos sujeitos, como os indígenas, o governo, as ONGs e os cientistas sociais. Através dos documentos oficiais, das pesquisas científicas e dos depoimentos indígenas, a autora procura verificar por que há um consenso dos sujeitos em relação à educação escolar quanto à necessidade de uma escola diferenciada, específica e bilíngue e a visão da escola como mantenedora da cultura. A autora realiza a sua pesquisa observando o curso de formação dos Guarani/ Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Através da análise de discurso das fontes escritas e orais, e por meio da observação do cotidiano do curso de formação de professores, Paladino traça um painel complexo da realidade investigada no Mato Grosso do Sul em consonância com a realidade nacional.

Paladino nos revela a educação escolar como um assunto que emerge de um espaço de conflitos políticos, escondidos através do consenso no discurso de que a escola deve ter um currículo, um conteúdo e um material próprio e elaborado por indígenas. Segundo a autora, a força

dos conceitos e dos enunciados dos discursos é tão marcante que acaba por apagar as diferenças de políticas estatais. Ao investigar a comunidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, Paladino observou posições conflitantes acerca do papel da escola. Para os mais velhos, a escola era vista como um espaço não indígena que ameaçava a manutenção da cultura, uma vez que eles associavam a escola ao trabalho do branco e externo à aldeia, pois muitos Guarani/ Kaiowá eram obrigados a se deslocar para a cidade, no trabalho das usinas de açúcar, alterando a rotina na comunidade, deixando de participar dos rituais. Outro conflito revelado pela autora é a divergência religiosa entre os Guarani, pois existem aqueles que preservam a sua antiga religião e outros que optaram por religiões evangélicas. Esta diferença religiosa acaba entrando em conflito com o propósito do curso, que é o de manter e preservar a cultura. No entanto, os Guarani evangélicos acreditam que a cultura deve ser separada da religião, compreendendo ambos os aspectos como dissociados. Outro exemplo de conflito interno diz respeito ao papel do professor, em muitos casos, visto como uma ameaça ao poder da chefia local e excluído das reuniões da comunidade pelo cacique.

Além dos conflitos dentro da comunidade, causados pela escolarização, ocorrem ainda os conflitos externos entre indígenas e sociedade envolvente (ONGs e governo). Em geral, os conflitos referem-se à questão da autonomia, oscilando em duas posições. Para uns, a educação escolar deve proporcionar aos indígenas condições de igualdade diante da sociedade nacional. Outros, porém, acreditam que a autonomia indígena só é possível sem a intervenção das ONGs e das missões religiosas.

Nascimento (2004) aborda a questão da educação escolar na busca da compreensão do conceito da diferença. A autora compreende a diferença, não em seu sentido negativo, mas sim como um eixo curricular que promova o diálogo, a interculturalidade através da apropriação da pluralidade, em que a escola possa ser reinventada e ressignificada através de práticas pedagógicas e educativas. Para a autora, a diferença permite a compreensão dos indígenas como sujeitos e protagonistas históricos, e sua realidade deve ser pensada em relação à história e à totalidade social.

Nascimento e Paladino centram suas análises na abordagem das políticas estatais, com o estudo de documentos oficiais, e convergem quanto aos desafios enfrentados pela educação escolar indígena. Tais desafios compreendem a burocracia do Estado e suas políticas centralizadoras, o desconhecimento de categorias essenciais referentes à educação escolar e os povos indígenas, a falta de preparo dos professores, a falta de autonomia e de conhecimento do cotidiano das aldeias.

Em relação à educação escolar guarani da etnia Mbya, podemos destacar Bergamaschi (2005) e Vieira (2006). De acordo com Bergamaschi (2005), a escola para os Guarani do Rio Grande do Sul assume um caráter ambíguo, revelando porque os índios ao mesmo tempo desejam e não desejam a escola na aldeia. Para a autora, a escola apresenta-se como espaço de fronteira, em que os Guarani desejam a escola para poder se relacionar com a sociedade envolvente, apropriando-se do ensinamento da escrita e da língua portuguesa. Ao mesmo tempo em que essa escola ensina o currículo da sociedade envolvente, reforça aspectos da tradição, da cultura e da cosmologia guarani em seu espaço. Contudo, os Mbya, sabendo da necessidade da escola, temem que a mesma instituição os faça alterar o seu modo de vida tradicional.

Vieira (2006) aponta que, para os Guarani de Santa Catarina, a escola apresenta dois papéis fundamentais. Primeiramente, índios a desejam para se apropriar da leitura e da escrita, como forma de se instrumentalizar diante da sociedade envolvente. Por outro lado, os Mbya atribuem à escola um papel de resgate cultural, diante do “acultramento dos mais jovens”, em virtude do contato com a sociedade não índia.

Ambos os trabalhos convergem em relação ao papel que os Guarani atribuem à escola. Ora a escola deve fornecer instrumentos para que eles possam se relacionar com o mundo do branco, através do ensino da língua portuguesa, ora a escola torna-se um espaço de afirmação da identidade étnica diante do contato com a sociedade envolvente. A escola aparece como o espaço contraditório resultante do contato entre a cultura indígena e a ocidental. Muitas vezes é caracterizada como o mundo do branco, da escrita, do português, e o mundo guarani transita por este espaço, apropriando-se dele ou o rejeitando.

Tassinari (2001, p. 48) nos chama a atenção para o fato de que o tema da educação escolar indígena era pouco recorrente nos relatos de jesuítas e antropólogos, por considerarem a escola como uma instituição externa ao universo indígena. A autora aponta que a escola é vista a partir de duas perspectivas diferenciadas: ou como espaço ocidental, que ameaça a sobrevivência dos nativos ou, numa segunda vertente, compreendendo um espaço ressignificado por eles. A autora defende uma terceira vertente que consiste em compreender a escola como um local de fronteira onde ocorre o contato entre as diferentes etnias, em que as experiências e as tradições podem ser trocadas e reinventadas (Tassinari, 2001, p. 56):

[...] a abordagem teórica da escola indígena enquanto fronteira é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoas quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém essas interdições não constituem barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. É por meio dessas zonas proibidas de diálogo que valores ou critérios de distinção entre os povos em contato são criados ou repensados.

A escola de fronteira para a autora é transitável e não intransponível, pois reflete o contato entre índios e não índios, em que há a possibilidade de troca de saberes e experiências e ressignificação dos conhecimentos e das tradições. Por outro lado, a escola que poderia revelar um outro universo, ou seja, a cultura ocidental, acaba reforçando as tradições e a cultura indígena por constituir-se como um espaço de interdição dos valores da cultura alheia e reforçando, assim, a cultura nativa.

Dessa forma, a cultura guarani se faz presente no espaço da escola em diversos momentos. É muito comum a presença de pais, mães, mais velhos, lideranças políticas e crianças pequenas que acompanham as lições ou entram e saem livremente da sala de aula.

As crianças aprendem em grupo. Caso não tenham interesse em algum conteúdo, elas saem e voltam, sem serem, por isso, repreendidas pelos professores. Crianças pequenas que ainda não estão em idade escolar ou que estudam em outro turno frequentam a escola para levar alimentos aos irmãos e aprenderem junto com eles as lições do dia.

A própria configuração das crianças no espaço da escola revela aspectos da cultura guarani como a separação entre homens e mulheres. As mulheres são muito reservadas na sociedade guarani, sempre silenciosas e observadoras. Para Ciccarone (2001), a forma de expressão das mulheres ocorre através do corpo. Por meio dos gestos e do riso é que as mulheres demonstram o seu comportamento e também a obediência ou o questionamento das normas de vida em sociedade.

No contato com os não-índios, as mulheres Mbya preferem não se aproximar e não falar, mantendo-se distantes. Cabe aos homens exercer o papel de interlocutores do contato com o *djuruá*. Os homens mostram-se falantes, possuem boa oratória, incorporam palavras e gestos do mundo dos brancos e os recriam a seu favor. Em seus discursos, os Mbya demonstram, através dos gestos e da fala, sua paciência e seu modo de ser. Não discutem e não brigam em público, apenas quando há discordância, e esperam sua vez de falar. Podem ficar horas a fio esperando que uma exposição seja concluída, só para depois emitirem sua opinião.

Alguns alunos realizam deslocamentos para outras aldeias vizinhas confirmando a dinâmica cultural dos Guarani de um povo que tem como característica a mobilidade. De acordo com Garlet (1997, p. 17), a mobilidade dos Guarani pode ser entendida a partir do conceito de circularidade, com diversas motivações de ordem sociocultural (casamentos, visitas, disputas político-religiosas, conflitos internos) e de natureza econômica (busca por oportunidades profissionais, pressões da sociedade nacional, conflitos fundiários).

O professor ensina aos alunos juntamente com os mais velhos, considerados conselheiros e sábios. Os mais velhos costumam ir à sala de aula falar sobre as plantas medicinais e, em seguida, levam os alunos para a mata onde poderão vivenciar o que aprenderam na escola. Nessa atividade pedagógica, os alunos reconhecem as plantas medicinais e suas aplicações, além de desenvolverem a escrita na língua guarani e na língua portuguesa.

O tempo de ensino e aprendizado segue o ritmo dos Guarani. Caso em uma aula não consigam terminar o que havia sido planejado, os professores e os alunos poderão levar até uma manhã inteira ou dias até que o conteúdo seja aprendido por todos. O tempo para os Mbya obedece aos rituais religiosos e ao ritmo da natureza. As expressões que os Guarani utilizam para demarcar o tempo são: *Ara Ymã* – ano velho/inverno, *Ara pyau* – ano novo/verão, *Ymã gware* – antigamente, *Aymã*– hoje e *Are'i* – pouco tempo. Para Borges (2002, p. 106), o tempo guarani deve ser pensado em relação à cosmovisão, aos mitos, aos tempos socioeconômicos e às novas temporalidades advindas das situações de contato, como a educação escolar e às novas práticas curativas dos postos de saúde. O autor afirma que o tempo serve para situar o sujeito nas sociedades, atuando como elemento formador das instituições e dos valores. Acrescenta ainda que o tempo imaginário ou social pressupõe a unidade da sociedade, sem o qual encontrar-se-ia em estado de dispersão contínua.

Os Guarani aprendem de forma bilíngue, ou seja, na língua materna e na língua portuguesa. Os professores e alunos costumam se expressar oralmente em guarani e a escrita ocorre nos dois idiomas. Quanto aos conteúdos, os Mbya aprendem aspectos da sua própria realidade e também conteúdos referentes à cultura ocidental. Plantas medicinais, espécies animais e vegetais, alimentação tradicional, artesanato, pintura corporal, músicas guarani são os temas recorrentes em todas as séries e despertam maior interesse por parte dos alunos e professores do que conteúdos do currículo municipal.

Conforme pudemos observar nos exemplos acima, a cultura guarani se faz persistente na escola. A aprendizagem em grupo junto aos mais velhos, a presença de membros da comunidade indígena, o tempo e o ritmo dos alunos e professores, os conteúdos e as metodologias de ensino são utilizadas dentro da lógica cultural guarani. Os Mbya tomam emprestado o espaço escolar e o tornam seu na medida em que aspectos da tradição e da cultura são valorizados diante do contato com elementos da sociedade ocidental. Aqui ocorre a reinvenção da escola e o reforço da cultura nativa através da afirmação da identidade étnica.

Cunha (1987, p. 116) compreende a identidade étnica como um processo de resistência dos grupos étnicos diante de transformações em suas culturas tradicionais, em relação ao casamento, à alimentação, à organização política, à tecnologia, à alimentação, entre outros. Tal processo decorre das formas como os grupos étnicos identificam-se entre si e em oposição aos outros. Essa identificação, segundo Cunha, decorre de alguns elementos, como a origem ancestral e as tradições. De acordo com a autora: “A identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função de autoidentificação e da identificação pela sociedade envolvente”. (Cunha, 1987, p. 117)

A identidade mostra-se então como contrastiva e mutável, dependendo da natureza do seu contexto. Assim como a identidade, a cultura é mutável ao longo do tempo. Nós não falamos nossa língua da mesma forma que os portugueses colonizadores. Também os indígenas não possuem a mesma cultura desde o início de sua história. Para Cunha (1987, p. 101), a cultura não é estática, imóvel, mas algo constantemente reinventado e investido de novos significados.

A identidade étnica é fator de coesão cultural de um grupo em tempos de crise política, econômica ou social. Segundo Cunha (1987, p. 116), é em épocas de mudanças que os indígenas apresentam resistência, reforçando o apego a traços culturais para a preservação da sociedade e da identidade étnica.

As visões guarani sobre a escola

Os Guarani Mbya apresentam visões distintas sobre o papel da escola em suas aldeias e essas visões variam conforme os grupos sociais envolvidos, como os mais velhos e as lideranças políticas, os pais e os professores. Para os mais velhos e as lideranças políticas, a escola é apenas mais um espaço de educação guarani. É constante a referência aos

processos próprios de aprendizagem dentro da cultura indígena. Nesse sentido, para os Mbya, um dos espaços primordiais para adquirir o conhecimento é a *Opy*, Casa de reza. Lá aprendem sobre a religião, a natureza e as normas de conduta social. Outro elemento central consiste na valorização dos mais velhos, considerados os verdadeiros professores e conselheiros. Para a liderança política de Mboapy Pindo, Werá Djekupé:

As crianças já vão aprendendo carinho, amor com as pessoas, respeito com plantas, a educação com mais velhos, não entrar na casa dos outros à toa, não mexer com as coisas dos outros, não mexer com as plantas, não tirar plantas verdes, não consumir plantas verdes, entendeu? Ter respeito com os outros, entendeu? A geografia da vida através da explicação dos mais velhos, através da explicação do grande espírito. Ali que funciona tudo, os cânticos que as crianças aprendem são cânticos milenares. Então, cada conselho é supremo e o professor é o *yraidjá*, o conhecimento da nossa tradição, da reza e da dança, tudo é educação pra nós.

O aprender para os Guarani não se restringe apenas a um espaço, quer seja a escola ou a *Opy*, mas aprender está contido em diversas situações de que podem tirar alguma lição de vida. Nesse depoimento pudemos observar as regras sociais como o relacionamento do índio com a comunidade e os mais velhos. A relação dos guarani com a natureza é de profundo respeito. Mesmo que os animais e as plantas sejam destinados ao consumo, o Mbya acredita que cada elemento vivo possui um espírito e, portanto, deve ser preservado. A Casa de reza é o local onde os índios aprendem aspectos culturais e religiosos.

Os pais e as mães guarani consideram a escola um local onde as crianças devem aprender primeiramente a língua portuguesa e os conhecimentos do mundo não indígena. Tal visão poderia nos causar surpresa visto que a introdução da escola no espaço da aldeia, com professores indígenas, o ensino garantido em língua materna e com os processos próprios de aprendizagem apresentam-se como garantias legais conquistadas através de um processo histórico de luta dos povos indígenas que rejeitavam o modelo de ensino monolíngue através da língua portuguesa. Podemos interpretar tal visão da escola levando em conta a relação existente entre a sociedade indígena e a sociedade envolvente. Em que medida?

Até os anos 90 do século passado, mais velhos e as lideranças políticas rejeitavam a implantação das escolas dentro de suas aldeias, pois acreditavam que a presença dessa instituição possuía uma função civilizatória através do ensino do português, do castigo físico e da proibição da manifestação cultural. No entanto, a escola deixou de significar para

eles um espaço sinônimo de civilização e passou a constituir-se como espaço instrumental na medida em que possibilita aos índios mecanismos de defesa política e oportunidades de igualdade social diante do mundo ocidental⁹.

A maioria dos pais e mães entrevistados acreditam que a escola pode lhes fornecer o conhecimento do mundo *djuruá* e dessa forma conseguirão relacionar-se em condições de igualdade com a sociedade envolvente. Por exemplo, o domínio da língua portuguesa permite que consigam se comunicar quando precisam ir ao hospital, ao comércio e à cidade. Também possibilita que conheçam melhor o mundo da escrita através do entendimento de leis e que não sejam lesados nos cálculos durante a venda de artesanato. De acordo com as mães, a escola no espaço da aldeia consiste em um meio de comunicação com o mundo exterior, conforme podemos observar nos depoimentos a seguir:

A escola é muito importante para as crianças porque mais pra frente vão ser o futuro. Eles vão aprendendo muito pra trazer muitas coisas importantes pra aldeia. Aprender na escola não esquecer a língua e não perder a cultura da gente e outros estudos como o português pra não ter dificuldade. Quando sair lá fora, falar bem o português e trazer informações para aldeia. (Keretxu Poty)

A escola é boa e é pertinho. Antes, eu não deixava as crianças estudar porque tinha que ir lá fora. Agora as crianças estudam na aldeia, isso vai ajudar muito porque as crianças não vão passar dificuldade porque não entendem o português, As crianças não vão ficar dependendo de outras pessoas. Lá em Santa Catarina não falava português porque minha avó não deixava estudar. (Ara Poty)

Os pais acreditam que a escola constitui-se como espaço gerador de ascensão social, constituindo-se como o *locus* preparatório para que os filhos exerçam profissões de prestígio na sociedade envolvente, como médicos, advogados, entre outras. Afirmam que o índio assegurado com igualdade de oportunidades, possui a mesma capacidade que os brancos para exercer qualquer profissão. Ao afirmarem a sua identidade étnica, os Guarani opõem-se a situações de descaso e preconceito vivenciados diariamente e lutam contra os estereótipos de índio preguiçoso, incapaz, inferior e atrasado.

Acho que o índio tem capacidade. Ele aprende. Tem capacidade pra ler, pra aprender, pra escrever, o que qualquer um que o branco faz. Se ele entra na sala de aula pra ser um astronauta, um juiz de direito, um advogado. Já temos guarani advogado, não aqui, mas lá no sul. Em São Paulo, já temos advogados guarani que tão na faculdade. Esses já avançaram mais um pouquinho, mas o estado no Espírito Santo, só tem um índio guarani que estudou até certo ponto que hoje ele é

pedagogo, acho que ele faz não sei se é letras ou uma coisa assim. [...] Na verdade, a gente estuda pra se comunicar, pra se conviver com as pessoas, socialmente. Não importa se negro, se é branco, se é amarelo, o que importante é a pessoa ter educação. Aprender a viver nessa vida, não importa se é negro se é branco, porque na vida a gente tá de passagem mesmo [...]. O homem branco por discriminar, não entender direito, acha que o índio é incapaz, mas o índio é capaz. Pode aprender a escrever, pode aprender ser professor, pode ser um piloto de avião, pode ser qualquer coisa entende, pode ser engenheiro, pode ser qualquer coisa, como o filho do branco é. (Werá Djekupé)

A educação escrita ajuda para o futuro, a criança depois que avançar, pode avançar na cultura guarani porque sem estudo, sem saber ler, a gente sempre viveu em inferioridade. Os governantes não reconhece os índios como pessoas capazes, os mais velhos querem que os jovens voltem para o estudo, porque disso os povos guarani é reconhecido. Sem estudo como vão conseguir ler, escrever, entender o que se tá passando lá fora. Se a escrita está defendendo os índios para eles saberem para essa época e para o futuro. (Kwaray Hatá Miri)

Os professores guarani compreendem a escola como um espaço de ensino da cultura indígena e não indígena. Acreditam que a instituição exógena pode recuperar os aspectos da tradição e da cultura considerados perdidos, conforme podemos observar através da afirmação da professora:

O ensino deveria voltar mais para a cultura, porque hoje em dia, alguns não sabem pescar, capinar e a importância da plantação, então fica difícil. Fazer tipo de armadilha, ter aula prática para ensinar armadilha. Hoje em dia as crianças nem conhece andar na trilha e ver o tipo de remédio, não tem plantação. (Kerexu Reté)

Para Macedo e Farage (2001, p. 186), a escola é parte constitutiva do Estado nacional, mas esse aspecto, no entanto, é velado quando passam entender a escola como *espaço* da produção e reprodução da cultura. Para as autoras, a escola busca apropriar-se de um local que não lhe pertence, isto é, a cultura indígena. E, para ser considerado parte da cultura, é preciso que existam meios eficientes de produção e reprodução de conteúdos significativos. As autoras criticam a visão da escola com função de resgate cultural por acreditarem que tal pensamento deriva de uma corrente hegemônica e conservadora que incorre no equívoco de reduzir a cultura a meros conteúdos a serem estudados e não vivenciados. Afirmam ainda que historicamente tem-se verificado que as minorias étnicas conseguem manter sua dinâmica cultural mesmo diante de contextos de opressão política.

Os professores acreditam que devem ensinar tanto a cultura nativa como a cultura da sociedade envolvente. Assim como os pais, pensam

que a escola possibilita a aquisição dos conhecimentos do mundo não indígena, como o domínio do português, e, dessa forma poderão ter condições de lidar com a sociedade ocidental e enfrentar o preconceito.

Tem pouco material didático guarani feito pelos próprios educadores da aldeia. Quando estudar o livro vê o artesanato e o material. O material didático usado do *djuruá* é importante estudar o português e o ensino das disciplinas dos *djuruá* porque os alunos sofrem o preconceito. Acho que tem que ensinar o português para escrever e ler bem pra poder lida com o *djuruá*. (Tupã Aray)

Os professores possuem em comum com os alunos os relatos de preconceito vividos ao estudarem em escolas não índias, conforme podemos verificar nos depoimentos que se seguem:

Às vezes tem aquela discriminação por ser índio, sempre tem. Por isso que é bom ter uma escola dentro da aldeia, porque tem aquela discriminação. Aí tem aquela pessoa que diz porque é índio não dá muita importância. Porque é índio aceita qualquer coisa. Então a diferença é essa. Porque tem essa discriminação e índio sempre tem dificuldade pra aprender. Tanto dentro da aldeia como na escola de fora, sempre tem essa dificuldade. Por isso tem que é bom começar sempre dentro da aldeia, pra você aprender, ver como é o lado de fora, as regras, por causa que, na verdade eu comecei fora da aldeia. [...]. (Ara'í)

Bom, estudei de 1^a a 4^a série na aldeia e estudei de 5^a a 8^a em escola não índia. Mais ou menos, foi bom sim. Foi meio difícil porque a gente fala duas línguas. Fica mais complicado pra gente entender. Mesmo português, a gente tem que entender em guarani, pra depois responder as perguntas, fazer as tarefas, aí ficava mais difícil, né. Discriminação a gente sempre enfrenta. Até hoje sofre um pouco. Tem gente que não gosta de índio. Fala que índio é feito bicho e não sei o quê. A gente já tá até acostumado com isso. E hoje é a mesma coisa. (Karaí Djekupé Mirim)

Estudei em escola não índia. Por um lado foi bom e por outro foi um desafio, porque a gente é muito discriminado. Eu mesmo briguei em Coqueiral e em Rio Bananal, pros próprios colegas meus não me inferiorizar. Agora eu luto pela minha defesa e pela defesa do meu povo, pela nossa cultura. Antigamente eu não tinha palavras e nem tinha argumentos. Hoje, se as pessoas me criticarem eu tenho argumentos, coragem e argumentos e dizer que sou índio e a cultura que tenho. E por quê? Antes, não tinha argumentos, antes aceitava as críticas negativas. Hoje não! Hoje eu brigo mesmo pela nossa cultura e tenho orgulho de ser índio, de ser um povo diferente. (Karaí)

Antes de se tornarem professores, os mestiços, os Kaiowá ou os parentes de lideranças políticas trabalhavam em atividades nas quais ocorria o contato com a sociedade envolvente, como agentes de saúde,

peões, auxiliares de serviços gerais. A inserção desse grupo no universo da educação escolar possibilitou-lhes a ascensão econômica e política em suas comunidades, pois desempenhavam, assim como os demais, atividades relacionadas à agricultura e ao comércio do artesanato.

Os mais velhos e os caciques agem tentando evitar conflitos internos advindos da posição de prestígio político que os professores ocupam dentro da comunidade indígena, pois emergem como novas lideranças. Os professores, antes de tomarem quaisquer decisões, devem consultar os mais velhos. Além disso, os mais velhos comentam sobre a postura do professor que deve seguir os preceitos e as normas da vida coletiva, conforme depoimento da liderança política Tupã Kwaray:

Falo nas reunião que o professor se vai dar aula no dia seguinte tem que entender, estudar e preparar aula que vai dar, tem que conhecer. Hoje em dia tem que aprender porque tem cidade perto, tem que aprender fora da aldeia pra lidar com o branco, isso criança tem que aprender. Se tiver uma festa, ou um forró, os amigos chama pra sair, o professor tem que pensar, pedir pros mais velhos e não ficar a noite fora, não beber bebida alcoólica, não ir pro baile. Nas reunião fala com os professor pra se for dar aula no dia seguinte não ir às vezes pro forró, ficar e preparar a aula.

Os professores guarani¹⁰ são escolhidos por suas comunidades para lecionarem nas aldeias, de acordo com os seguintes critérios: o envolvimento e a dedicação aos interesses da comunidade, o conhecimento da realidade sócio-cultural dos alunos, o domínio da língua materna e da língua portuguesa na oralidade e na escrita, e o conhecimento da cultura indígena e da cultura nacional.

Considerações finais

As múltiplas visões dos Mbya sobre a escola revelam ao mesmo tempo a persistência da cultura guarani, as contradições e os conflitos resultantes das situações de contato entre o universo indígena e não indígena. Por outro lado, trazem à tona a possibilidade de uma reinvenção da escola que antes civilizava e agora é entendida como um espaço político de afirmação da identidade étnica, de aquisição de conhecimentos, de oportunidades e de inserção social.

Os Guarani reinventam a escola a partir da perspectiva da sobrevivência de uma minoria étnica, diante de um universo cultural distinto e historicamente desigual. Aprendem com a experiência, ao longo de quinhentos anos, que, mesmo com o preconceito, o descaso, a discriminação

a que são submetidos cotidianamente, não se deixam abater e usam os mesmos instrumentos que antes os civilizavam, reapropriando-se deles e transformando-os em novas possibilidades de sobrevivência e de convivência com outras alteridades.

Notas

¹ A população guarani é estimada em 237 habitantes e ocupam os territórios indígenas tupinikim de Caieiras Velhas 1 e 2, no município de Aracruz. Os índios aldeados no Espírito Santo são 2.346, sendo 2.109 da etnia Tupinikim e 237 Guarani. Os Guarani residem nas aldeias de Tekoa Porã, Mboapy Pindo e Piraquê-Açu (FUNAI, 2005).

² Nas narrativas do livro *Revelações sobre a terra: memória viva dos Guarani* (Ciccarone, 1996), os Mbya retratam a trajetória da migração, contando sobre os caminhos e as dificuldades nos estados do Rio Grande do Sul, no Paraná, em São Paulo, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo.

³ Somente em 1975, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) reconhece oficialmente a presença de indígenas no Espírito Santo. Tal fato deve-se à chegada dos Guarani ao estado que teria motivado reconhecimento da identidade étnica dos Tupinikim aqui existentes.

⁴ O Termo de ajustamento de Conduta foi assinado pelos índios Tupinikim e Guarani com a empresa Aracruz Celulose em 2 de abril de 1998. Neste documento, a empresa cederia uma quantia de dez milhões e duzentos e sessenta mil reais às comunidades indígenas, num prazo de vinte anos. Além disso, a empresa permitiria que os índios explorassem os eucaliptos. Ainda, a empresa seria responsável pelo pagamento das contas de água e energia elétrica até o valor de sete mil e novecentos e oitenta reais ao ano, além de subsidiar projetos destinados à agricultura.

⁵ Para os Guarani, a questão da posse da terra é complexa, porque nos documentos oficiais, como os relatórios da FUNAI (1979,1980,1994), os Mbya são destituídos de quaisquer direitos de ocupação, pois são considerados povos migratórios. Na imprensa, são desqualificados como povos paraguaios, estrangeiros e não índios. A nosso ver, essa questão da terra envolve uma reflexão muito mais complexa que envolve as noções de terra e território para a sua cultura, em contraposição à legislação nacional.

⁶ Para essa discussão sobre o processo fundiário, confira os trabalhos de Loureiro (2006), Ciccarone (2001).

⁷ Nesse encontro houve participação dos Guarani dos estados de Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

⁸ O curso era estruturado em duas etapas por ano, dividia-se em tempo/aula e tempo/aldeia. O tempo/aula consistia em atividades em etapas centralizadas e o tempo/aldeia consistia na realização de estágios dos alunos para atuação nas salas de aula. As disciplinas ensinadas foram Ciências Naturais, Ciências Sociais, Artes, Educação para o corpo, Matemática, Português, Tupi e Guarani.

⁹ Ferreira (2001) estabelece marcos históricos da educação escolar indígena no país. Na primeira fase, que compreendeu o período colonial, a educação jesuítica tinha o intuito de colonizar os indígenas, como força de trabalho servil, e, sobretudo, civilizá-los na fé cristã, impondo-lhes um novo *modus vivendi*, calcado no modelo da cultura ocidental. A língua, a cosmogonia, as relações político-econômicas e sociais sofreram profundas transformações para civilizar o indígena e submetê-lo à lógica ocidental. A educação jesuítica agia proibindo o ensino das línguas maternas, impondo o uso do português e instituindo práticas culturais e sociais distintas, como a proibição da poligamia e da religião nativa. A segunda fase ocorre a partir da criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, até a criação da FUNAI, em 1967. Nesse período, o Estado procurou atribuir às escolas um papel de integração do indígena à sociedade nacional, através das escolas agrícolas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho. Já próximo ao período de criação da FUNAI, foi assegurado o ensino bilíngue e ocorreu o preparo dos indígenas, para que eles próprios pudessem exercer a educação nas aldeias. A terceira fase, ocorrida durante os anos de 1970, teve grande atuação das ONGs da ala progressista da Igreja católica, como o CIMI e a OPAN (Operação Padre Anchieta). Essas ONGs prestavam serviços de educação escolar para as populações indígenas. No ano de 1974, paralelamente aos movimentos sociais, assembleias indígenas discutiam sobre temas relevantes aos interesses nativos, incluindo a educação escolar indígena, através de demandas como: o ensino da língua materna, a participação da comunidade no processo de escolarização, entre outros. A quarta fase, apontada pela autora, consiste na década de 80, com grande atuação dos movimentos sociais indígenas no país que procuravam discutir sobre as ações do poder público em relação às políticas indigenistas. Inúmeros encontros, de norte a sul do país, discutiam os rumos da educação escolar, como a formação de professores, o papel da escola nas comunidades indígenas, bem como o da FUNAI no processo de escolarização.

¹⁰ Atualmente, existem cerca de seis professores guarani que ministram aulas até a quarta série nas aldeias. Entre os seis professores, apenas dois são concursados. Três professores realizaram o magistério indígena em Aracruz e outros três cursam o magistério indígena Kuaa Mbo'e = Conhecer / Ensinar. A partir da quinta série atuam nas escolas aproximadamente sete professores tupinikim. Todos são contratados pelo poder municipal. Um dos professores possui licenciatura indígena cursado pela UNEMAT. Os demais professores não possuem licenciatura, mas cursos em áreas afins, como Secretariado Executivo, Direito, Ciências Contábeis, Arquitetura.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e!* Enquanto o encantamento permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BORGES, Luiz C. Os Guarani Mbya e a categoria tempo. *Revista Tellus*. Campo Grande, n. 2, p. 105-122, abr. 2002.

CICCARONE, Celeste. Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres mbya guarani. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - PPGSC/PUC-SP, São Paulo, 2001.

- _____. (Org). *Memória viva Guarani: revelações sobre a terra*. Comunidade Tekoa Porã. Vitória: UFES, 1996.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- COTA, Maria das Graças. *Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica; intercultural e bilíngüe entre os tupinikins do Espírito Santo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFES, Vitória, 2000.
- CUNHA, Manuela C. da. *Antropologia do Brasil*. Mito história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- GARLET, Ivori. *Mobilidade Mbya: História e significação*. Dissertação (Mestrado em História) – PUC-RS, Porto Alegre, 1997.
- LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz: O território mbya à beira do oceano*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PPGCS/PUC-SP, São Paulo, 1992.
- _____. *Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*. Tese (Geografia Humana) – USP, São Paulo, 2001.
- LIMA, Manuel da Silva. BARBOZA, Hélio B. SPINK, Peter (Orgs.). *20 experiências de gestão pública e cidadania*. São Paulo: Programa gestão pública e cidadania, 2002. Disponível em: <<http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos/20experiencias2001/6%20-%20educacao%20indigena.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2005.
- LOUREIRO, Klítia. *O processo de modernização autoritária da agricultura no Espírito Santo: os índios Tupinikim e Guarani Mbya e a empresa Aracruz Celulose S/A (1967-1983)*. Mestrado. (Dissertação em História) – PHSRP/UFES, Vitória, 2006.
- MACEDO, Ana V. L. da S.; FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, Aracy L. FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: Palco das diferenças*. Campo Grande: Editora UCDB, 2004.
- PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a desintegração do modo de ser tradicional*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS-MN/UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.
- TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- VIEIRA, Ismênia de F. *Educação escolar indígena: as vozes guarani sobre a escola na aldeia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC, Florianópolis, 2006.

Documentos

Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena. Brasília: INEP, 2007.

O programa de Formação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil - Kuaa Mbo'e = Conhecer / Ensinar, realizado em Santa Catarina. Síntese da proposta político-pedagógica. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2006. mimeo.

Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 295. Estado de Santa Catarina. 11 de junho de 2002.

Primeiro Seminário de Educação Indígena. Aracruz: Prefeitura municipal de Aracruz/ UFES, 1995.

Segundo seminário de educação indígena: Um currículo de educação indígena em discussão. Aracruz: Prefeitura municipal de Aracruz. Agosto de 1998.

Recebido em 15 de julho de 2008.

Aprovado para publicação em 16 de fevereiro de 2008.