

Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios*

Adir C. Nascimento**

Resumo: O trabalho caracteriza-se como um ensaio articulado pelas falas de professores indígenas. A exposição reflexiva busca discorrer sobre a expectativa por uma escola indígena diferenciada e *voltada para dentro da aldeia* que surge no Brasil por volta dos anos de 1960 e 1970, tendo como eixo fundamental estabelecer a diferença entre o que se convencionou tratar *educação para o índio e educação indígena*. Na oficialização da escola indígena diferenciada, perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas, duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas pelos professores: 1) o conceito de escola indígena, em que o currículo passa a ser visto como hipótese, cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade; 2) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar a síntese por meio do diálogo com outras culturas e outros saberes.

Palavras-chave: escola indígena Guarani/Kaiowá; professor indígena; interculturalidade.

Abstract: The study is presented as an articulated essay in the words of the indigenous teachers. The reflexive exposition seeks to go through the expectation of a differentiated indigenous school *directed inwards to the village* which appeared in Brazil during the years 1960 to 1970, having as a fundamental thrust to establish the difference between what had conventionally been treated as *education for the Indian and indigenous education*. When the differentiated indigenous school was officialized, following objectives which were already part of the yearnings of the indigenous communities, two categories became fundamental and rigorously reflected by the teachers: 1) the concept of the indigenous school, in which the curriculum was seen as a hypothesis, the identity of which was in the nature and history of each community and, 2) the appearance, as an epistemological necessity, of the figure of the teacher-Indian as producer and/or organizer of knowledge: traditional knowledge elaborated and *lived out* by *their* people which should seek the synthesis, by way of dialogue, with other cultures and other learning.

Key-words: Guarani/Kaiowá indigenous school; indigenous teacher; interculturality.

* VI EPECO – Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro-Oeste – Campo Grande/MS, 18 a 20 de junho de 2003. Texto publicado em CD-ROM/ Anais do evento.

** Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da UCDB.

A escola diferenciada não é uma escola para viver o passado mas sim, para conhecer o passado e construir o futuro. Maria de Lourdes – Professora/diretora – índia Guarani/ Kaiowá¹.

Sim, é preciso sonhar. É preciso sonhar com um mundo em que as diferenças se unam, proliferem, gerem novas diferenças. É preciso inventar o Eros das diferenças. É preciso passar de uma ética de tolerância, em que as diferenças coexistem, para uma ética do reconhecimento mútuo e da interpenetração. De novo, a educação teria nisso um papel fundamental. Sergio Paulo Rouanet

A expectativa por uma escola indígena diferenciada e *voltada para dentro da aldeia* surge no Brasil por volta dos anos de 1960 e 1970, tendo como eixo fundamental estabelecer a diferença entre o que se convencionou tratar como *educação para o índio e educação indígena*. Essa discussão e os conseqüentes *projetos alternativos* que aconteciam em diversos estados brasileiros, possibilitaram uma grande mobilização e, também, inquietações por trazer para os debates internos das aldeias e para os debates públicos a revelação de que a *educação para o índio*, que se dava via escola formal, tinha como fim a integração à sociedade não-índia, o que por sua vez, provocaria/provoca a desintegração da cultura tradicional considerada ‘incompetente’ para a sobrevivência de todos e cada povo indígena brasileiro.

Para Valentim Pires, professor na aldeia de Paranhos, esse modelo de escola fez com que: “[...] o próprio índio duvide de sua identidade, tem vergonha de falar que é índio [...] a nova geração dos brancos pensa que o índio vai ficar na lenda”.

Valentin chama atenção, ainda, para a diferença entre educação para o índio e educação do índio, argumentando:

Se discuto e exijo o meu direito isto é selvagem. Vivemos aqui em pouca terra para sobreviver, orientamos nossas crianças para um fato real de nosso povo. Eu não quero ser um professor que ensina, mas o professor que orienta. Queremos preservar a escola comunitária... Quando se fala de evolução, o homem só pensa em tecnologia, se escola de branco funcionasse bem não tinha crianças na rua (índios e brancos).

Nas discussões sobre esta questão com os professores-índios é possível perceber que o modelo da “escola de branco” não “funciona” com o modelo do mundo das comunidades o que tem sido considerado como uma incompetência contínua, pois todo o trabalho ali realizado não tem como objetivo uma construção de vida. Neste “espaço” que poderíamos chamar de *território pedagógico* a comunidade, como prevê a Lei, não pode assumir a escola.

Por outro lado, o reavivamento da importância da *educação indígena*

na como, paradoxalmente, meio de garantir a sobrevivência, o etnodesenvolvimento motiva o repensar a escola nas aldeias - já que historicamente a sua presença é inevitável - dentro de outros parâmetros com direito ao reconhecimento da multiétnicidade, pluralidade, diversidade e da diferença não só entre os povos indígenas, bem como, no **interior de cada comunidade** valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, ao mesmo tempo em que oportuniza o diálogo com os conhecimentos universais na perspectiva de currículo intercultural.

Eliseu, representando um grupo de estudos da aldeia de Coronel Sapucaia, parece ter isso muito claro ao explicar por que “o lugar de entender mais sobre os povos indígenas é a escola mesmo” pois, para o grupo:

[...] o ensino tradicional vem gerado do cotidiano da vida indígena [...] comunidade educativa e educação intercultural, comunitária significa que a própria comunidade fez projeto e ação educativa. A escola é lugar onde o conhecimento de sociedade indígena e de outros grupos deve ser aproximado comunidade educativa é importante à orientação de vida passada de avós para filhos, para netos [...] viver, falar, prática da sua própria casa para vir para a escola acreditando na sua cultura: valores, respeito [...] falar a língua, dançar o guachiré, destacou que em muitos ainda fazem a “chicha” [...] a comunidade é que leva a educação,

Apesar do grande impacto que estas reflexões foram construindo, provocando eventos, tais como: a organização de professores-índios em diversos pontos do país, encontros regionais, o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, realizado em São Paulo de 10 a 14 de dezembro de 1979, que formalizavam reivindicações, o envolvimento oficial dos órgãos governamentais da União, dos Estados e de alguns Municípios vai acontecer, mais efetivamente, pelo menos no campo jurídico-legal, a partir de 1988 com a promulgação da Constituição e seus desdobramentos imediatos: Decreto Presidencial nº 26/91, a Portaria Interministerial nº 559.91 e a regulamentação pela LDB 9394/96, que estabelece no artigo 78 a garantia para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: 1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não - índias e, ainda, como desdobramento, o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99, ambos do Conselho Nacional de Educação.

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

A revisão radical dos currículos escolares e dos programas de formação dos professores para esta escola passam a ser um imperativo para a construção da equidade que possa oportunizar à escola indígena, qualidade², no sentido de ir em busca da emancipação e da autonomia tendo como perspectiva o projeto de futuro gestado no seio de cada comunidade.

Assim, voltando à fala do professor Eliseu, é possível perceber como já há entre os professores índios G/K uma certa consciência para o trabalho com as categorias citadas. Para Eliseu os conteúdos curriculares devem estar:

construindo e propondo na prática da sociedade da aldeia; explorando o universal porque sabemos que não existe um conteúdo específico [...] educação intercultural: o conhecimento da sociedade indígena deve ser aprofundado; o conhecimento da sociedade envolvente deve ser explorado [...] buscar encontrar a realidade através de pesquisa, problemas da realidade para estudar junto com o aluno [...] atualmente os professores-índios ensinam conscientizando e desenvolvendo a parte cultural

Para atender as reflexões de currículo, o Ministério da Educação (MEC), nesta trajetória, através do Comitê de Educação Escolar Indígena, elaborou e publicou em 1993, com caráter de documento oficial, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena que, em resumo, trata da fundamentação da necessidade de se respeitar a especificidade, a diferença, a interculturalidade, a língua materna, e o bilingüismo e ainda a globalidade do processo de aprendizagem. Embora as Diretrizes apresentem um avanço, no que concerne às questões específicas de respeito às diferenças, a escola, enquanto tal, continua ajustada aos modelos conservadores. Este ajustar das escolas na visão de Meliá³, cujos estudos são referência para o projeto de uma escola indígena diferenciada, dificilmente possibilitará a concretização do ideal de escola indígena.

Em 1998, dez anos após a promulgação da Constituição Federal, - que além reconhecer o direito dos índios em manterem sua identidade cultural, garante no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, - o Comitê/MEC apresenta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNei), que passa a ser o documento oficial, que deve orientar a elaboração de projetos para as escolas indígenas do país, alertando porém que:

Enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e **apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas** (RECNei, 1998, p.14; grifos meus).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprova as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, através do Parecer 14, tendo como relator o Pe. Kuno Paulo Rhoden⁴, que na Introdução observa:

O ponto de partida dos trabalhos deste Colegiado foi a consideração de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional

e que:

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos **próprios, elaborados em condições únicas, transmitidos e enriquecidos a cada geração** (grifos meus).

O Parecer 14/CNE/99 traz com destaque: a criação da categoria escola indígena; a definição da esfera administrativa da escola indígena; a formação do professor indígena; o currículo e sua flexibilidade e, ainda, a flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas. Estas questões são normatizadas através da Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação que: “fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências” e vai garantir “aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (parágrafo único do art. 6º).

Por estas breves considerações de teor mais político e jurídico do que de fundamentações teóricas, que têm dado *corpus* ao *status* da diversidade cultural e da diferença enquanto categorias fundantes para um novo currículo, como é o caso, mais especificamente, da Antropologia e da Sociologia do Conhecimento no recorte da Teoria Crítica, mas que têm atravessado, também, o campo científico e se revelado no contexto da História, da História da Educação, da Filosofia, da Psicologia as quais vêm, interdisciplinarmente, dando consistência aos anseios de pensar e construir uma nova pedagogia, que possa superar a doutrina da subordinação, da exclusão e, no caso das comunidades indígenas, acrescentar o aparato da integração, é possível perceber a importância do professor índio para a elaboração crítica e sistemática dos pressupostos epistemológicos que deverão referendar os *novos saberes* que compõem/compoem a nova escola no interior das aldeias⁵.

No bojo deste movimento, aos poucos, os professores-índios, em sua grande maioria não habilitados, passam a ser, também, maioria na composição do corpo docente das escolas⁶, pois como observa Valentim,

As perguntas foram jogadas para as pessoas e eles não sabem responder, a escola precisa trabalhar... O branco não enxerga o índio se ele não estiver caracterizado... os brancos têm que enxergar coisas que os olhos não são capazes de ver... o pensamento dos índios ninguém percebe... na escola não se fala de índio...

ou, ainda, como reclama a coordenadora da Escola Tengatui Marangatu (aldeia de Dourados): “professores convocados têm dificuldades, tanto eles com o aluno, como o aluno com o professor, principalmente ao fato da língua indígena”⁷. Renata, professora da aldeia de Caarapó, com muita experiência em sala de alfabetização confessa que descobriu há pouco tempo que “se o aluno é bem alfabetizado em guarani ele tem mais facilidade para chegar a aprender o português, como segunda língua.” Luzia Montiel, da aldeia de Sessoró/Tacuru, relata que em sua aldeia

os professores não-índios não deram conta de trabalhar com crianças que falavam em outra língua [...] frente ao impasse, buscaram os índios com mais escolaridade para assumir a sala de aula porque a interpretação é em guarani, os alunos em guarani sabem tudo mas em português têm dificuldade.

No encontro de professores e lideranças indígenas G/K realizado no ano de 1991 e registrado por Rossato⁸, os participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como

vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Ñande Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.

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

Os estudos de Meliá revelam particularidades da cultura e das experiências vividas pelos diferentes grupos indígenas que se constituem em metáforas. Para os guarani essas [metáforas] são **com as quais os guarani se pensam e se dizem** e expressam a sua educação, dizem o que é ser “um bom guarani” que guia a ação pedagógica da/na educação tradicional e que todos os momentos são marcados por ações pedagógicas nas quais intervém toda a comunidade⁹ (grifos meus).

Neste sentido, João Benites, professor da aldeia de Serrito, município de Eldorado, conta que participou com os alunos de uma semana no processo de retomada da área e viu isso como uma aula, na qual tinham reuniões com rezadores, lideranças...

Nesse contexto, e sob pressão de lideranças indígenas organizadas, das Associações/Movimentos de Professores Indígenas, os órgãos oficiais estaduais começam a criar uma infra-estrutura mínima para o atendimento a essas novas exigências.

No Mato Grosso do Sul o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Kaiová/Guarani, mais concentrada no sul do estado, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposta até então.

No Estado, os professores-índios Guarani/Kaiová, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e pro-

fessores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani/Kaiová¹⁰, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

Enquanto política pública, Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo que chegam até os fóruns mais gerais de debates sobre a educação escolar no estado, como é o caso do Seminário Estadual de Alfabetização, realizado em 1990, articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. É possível afirmar, enquanto protagonista desta história, como assessora dos projetos alternativos, que os anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, o cenário nacional, em particular, as articulações que vinham ocorrendo no norte do país. Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores-índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena o qual foi aprovado através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação apenas em 03 de agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95.

Vale destacar que apesar desta certa morosidade do Conselho as discussões e o processo de construção de soberania e autonomia com relação às escolas nas aldeias eram bastante intensas, o que leva a experiências, mesmo nas escolas oficiais, de atividades e ações mais pontuais diferenciadas (como se fora um “tateamento” em uma expressão de Freinet), reuniões com as comunidades, discussão do tema nas grandes assembleias, chamadas de *aty guasu* pelos guarani, promovendo, eu diria, à luz de Paulo Freire, o diálogo que ao mesmo tempo que fazia a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abria espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a vida com as próprias mãos.

O texto das Diretrizes foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público. Para ilustrar essa “ousadia”, dois momentos do texto oficial:

A escola indígena deve assegurar e fortalecer a tradição e o “modo de ser” de cada povo indígena, o pleno domínio da sua realidade e compreensão do processo histórico em que está envolvida.

O ensino de Ciências deve fornecer elementos para que o contato com a natureza continue a se fazer harmonicamente e de forma a desenvolver atitudes científicas (observação, análise e registros) na produção de conhecimentos que contribuem com a manutenção da cultura e a melhoria da qualidade de vida do grupo.

Adiantando algumas indagações, os depoimentos de alguns professores revelam que dez anos após a publicação das Deliberações muita coisa de caráter elementar e já presentes no dia-a-dia da escola ainda não conseguiram fazer parte de ações planejadas pelo sistema dos quais as escolas fazem parte, no caso guarani/kaiová, os sistemas/redes municipais.

Como vimos na fala do Rosenildo, a grande maioria das escolas indígenas não são oficializadas como escolas indígenas. Apenas a escola da aldeia do município de Amambaí tem este *status*, as demais são extensões de escolas rurais e/ou distritais e ficam na dependência das gestões “fora da aldeia” e aquelas que não são extensões, como a Tengatui Marangatu (Dourados), vivem o conflito de buscar construir uma alternativa dentro do sistema.

Outras falas comprovam o distanciamento, ainda, de algumas secretarias não só do que já se garante por Lei, bem como, do conhecimento produzido sobre a escola indígena nos espaços públicos que existem nas aldeias, entre eles, a escola: Pedro, professor de Paranhos, confessa; “estamos torcendo para que a Secretaria entenda o nosso projeto”; Léa, professora de Antonio João, reclama: “não tenho apoio da Secretaria, recursos para desenvolver alguns projetos [...] aquilo que oferecem é porque têm que dar mesmo”. Muitos professores reclamam do julgamento de professores não-índios e de técnicos das secretarias de seus trabalhos pedagógicos, considerando-os inferiores, “atrasados” [...]

Professores da aldeia Jaguapiré/Tacuru denunciam: “foi instalada uma extensão que está subordinada ao regimento, calendário da escola-pólo” e, ainda, que nunca participaram de reuniões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico desta escola a qual têm que seguir.

Na grande maioria dos casos os professores não têm a vida funcional regularizada, recebendo por dia de trabalho, ou seja, contratos por tempo determinado.

Maria de Lourdes (Amambaí) em fala publicada no *Caderno do MEC: as Leis e a Educação Escolar Indígena*, já referido, assim se manifesta:

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demo-

ram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam da educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas.

Após três anos de aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitas reuniões, encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, audiências públicas, sempre com participação dos professores-índios do Estado, do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Deliberação CEE/MS nº 6767 de 25 de outubro de 2002, que teria como atribuição maior criar, no âmbito do Estado, as categorias escola indígena e professor indígena, mas acaba por se limitar a “Fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências”. Este documento embora pretenda regularizar em nível estadual o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução nº 03/99 acaba caracterizando a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização posto para todas as outras escolas do Sistema. Houve sempre por parte do Conselho uma grande resistência em compreender o espírito de autonomia e emancipação já contempladas em textos legais de âmbito nacional.

Nesse ínterim, a Secretaria em parceria com os Municípios, Universidades, Funai e algumas organizações não – governamentais levaram e têm levado a efeito algumas ações atendendo, principalmente, reivindicações da organização dos professores. Muitos cursos de formação continuada aconteceram.

Entre as diversas ações realizadas pelo Estado destaco o Curso de Capacitação de Professores Guarani/Kaiová, com início em 1994, para 40 professores não portadores do antigo primeiro grau, e que pretendia certificá-los neste nível o que, por questões de entraves burocráticos, acabou por não se efetivar (apesar da avançada Deliberação CEE nº 4324/95), no entanto, as experiências vividas permitiram um nível de formação e de conscientização que fortaleceram não só os professores como também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas.

Em parceria com o MEC, o Estado tem desenvolvido Programas de Formação Continuada. Em 2002 aconteceu a Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, em Amambaí, no qual fizeram parte 96 professores G/K dos municípios de Amambaí, Caarapó,

Coronel Sapucaia, Laguna Carapã, Paranhos e Tacuru, bem como técnicos e supervisores das escolas indígenas. Eventos como estes se tornam importantes, sobretudo pela possibilidade de se tornarem um encontro com e de professores G/K de 6 municípios e que evidentemente para além da capacitação pedagógica que iríamos viver, a ocasião poderia ser um pretexto para os professores-índios, em especial, realizarem no dia-a-dia uma grande assembléia.

Fora do âmbito do Sistema Estadual de Educação merece ser lembrado o Protocolo de Intenções firmado entre a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Diocese de Dourados, em 1996, criando um *Colegiado*, tendo em vista o intercâmbio e a cooperação técnico-científica para o desenvolvimento de um Programa de apoio à Educação Escolar Indígena junto à sociedade Kaiowá-Guarani, que juntamente com o Movimento dos Professores G/K, desenvolve várias ações e articulações, principalmente, junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de Magistério específico para esta etnia, encaminhada à Secretaria Estadual de Educação em 1997.

A concretização deste Curso em 1999, parece ser o investimento de maior impacto para a formação de professores-índios Guarani/Kaiová. O Projeto Ara Verá – Curso de Magistério para Professores Kaiová/Guarani, uma ação do Estado em parceria com os municípios, já formou a sua primeira turma, em um total de 76 professores e têm, em fase de formação, outros 60 professores G/K. Este é/foi um curso muito esperado pelos Guarani/Kaiová e no qual colocam todas as suas expectativas para a efetivação de um currículo de uma escola diferenciada e específica. Por volta de 1995, o requerimento deste curso passa a fazer parte da pauta de mobilização, de encontros, reuniões e de agendamentos com as autoridades responsáveis pela implementação do mesmo.

O Curso de Magistério para Professores Guarani/Kaiová- Projeto Ara Verá , que quer dizer Tempo Iluminado, sempre foi tido pelos professores-índios como o veículo, o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas. Ou seja, uma possibilidade de colocar em confronto o chamado “núcleo/eixo duro” (por faltar melhor expressão) de cada cultura e buscar promover entre elas o diálogo. Se por um lado esta inter-relação, enquanto método, criava em todos os envolvidos com o Projeto, a expectativa da reelaboração,

da possibilidade de síntese, da compreensão das ambivalências, também, por outro lado, o encontro dos saberes criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, compreendendo metáforas. Em síntese, fazendo o reconhecimento de que, em essência e em última instância, este diálogo provocará como superação um estado de síncrese. Traduzir estes momentos parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta em uma pedagogia intercultural.

Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas neste Curso as mais significativas parecem ser: a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de realizar a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os conteúdos universais; a autonomia para a elaboração e invenção de materiais didáticos próprios, particularizados, reinventando a didática. É claro que essas aprendizagens foram permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada um, segundo a minha interpretação: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com mais clareza de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a “desconstrução” do modelo de escola que cada um viveu, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar. A experiência de poder escrever a história de si mesmo por intermédio da voz de seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura, a história tradicional deu a eles, e ao curso, aquilo que o professor Delfino, da aldeia Jaguari, reclamava em 1998, no 9º Encontro dos professores G/K: “queremos uma escola onde haja respeito e dignidade”¹¹.

As falas de alunos, concluintes da primeira turma referendam estas impressões. O professor Huto, da aldeia Paraguassu, admite: “com o magistério Ara Verá, novamente comecei a aprender e já tinha 16 anos de sala de aula. Para início estamos razoavelmente bem. Muita falta de informação leva a atitudes negativas”. Maria de Lourdes confirma:

O magistério indígena específico permite: - um processo de desconstrução de uma cultura que foi cristalizada para os índios; reconhecer que não é só manter a sua cultura, mas conhecendo as outras culturas e os seus valores. Que cada cultura tem o seu valor e não é melhor do que a outra, pesquisas levam a descobrir o quanto na verdade não entendiam o que os livros faziam ou traziam sobre os assuntos estudados.

Edson, da aldeia de Caarapó, faz o seguinte depoimento¹²: “Eu

não gostava de ser índio porque a escola me ensinou a não ser índio. De onde eu estava, no fundo do poço, eu voltei. E hoje acredito que através da escola vamos viver o jeito de nós ser Guarani Kaiová”.

Feita essa trajetória, permeando as conquistas políticas e legais pelas comunidades indígenas com as ações realizadas e os discursos que esses eventos provocam, caracterizando enunciações gestadas e nascidas no seio de contradições, de incertezas, do refazer caminhos sem perder as suas origens, este ensaio tem como pretensão ser um embrião do conhecimento, por meio de uma investigação histórica, que precisa se produzir no sentido de saber quem é o professor-índio Guarani/Kaiová, mais notadamente, o que participa de movimentos e recebe formação específica e diferenciada e que conceito e expectativas, este professor tem de uma escola indígena diferenciada que proclama uma pedagogia intercultural.

Notas:

¹ Todas as falas indígenas serão de professores das comunidades Guarani/Kaiowá (G/K) do estado de Mato Grosso do Sul. As falas foram registradas em diversos e diferentes momentos de encontros: reuniões, cursos de capacitação, curso de magistério como circunstâncias mais frequentes com acontecimentos no período de 2000 a 2003. Quando a fala for fora do povo G/K esta será identificada

² Os dicionários nos ensinam que qualidade é um atributo que lembra nobreza e excelência e se vincula ao modo de ser, à disposição moral, ao caráter, à índole ao temperamento. Em termos filosóficos, é um acidente que modifica a substância sem lhe alterar a essência.

³ Bartomeu Meliá (1932) – espanhol, padre jesuíta chegou no Paraguai em 1954 e tem estudado desde então a língua guarani e a história paraguaia. A investigação em etnohistória e filosofia guarani estão entre as suas principais preocupações e atividades. Tem sido uma presença constante na discussão e promoção da educação escolar indígena principalmente no Brasil e mais especificamente com relação ao povo guarani com o qual tem pesquisado e elaborado uma pedagogia escolar guarani. Tem inúmeras publicações que tratam das questões de bilingüismo, da interculturalidade e da alteridade.

⁴ Parecer nº 14/99 de 14/09/1999 do Conselho Nacional de Educação. In: As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.

⁵ Autores como Levi-Strauss, Certeau, Geertz, Clastres, Bordieu, Berger e Lukmann, Freire, Brandão, Chauí, Borón, Brand, Meliá, Munhoz, Durham, Fernandes, Ginzburg, Ianni, Ortiz, Valente, Giroux, Santomé, Candau, Moreira, Tomás Silva, Monserrat, Monte, Fleuri, Canen, Novoa, Vieira, Peres, Kreutz, Perrenoud, Popkewitz, Boaventura Santos, Sacristán, Pérez Gómez, Saviani, Araci Lopes, D’Angelis entre outros.

⁶ De acordo com o Censo Escolar Indígena/MEC/1999 existiam, neste ano, 3.059 professores indígenas, representando 76,5% do total de professores em atuação nas escolas indígenas do país: Região Norte 82,7%; Sudeste 80,6%; Nordeste 78,1%; Centro-Oeste 73,6% e Região Sul 46,2%. BRASIL/MEC - Referenciais para Formação de Professores Indígenas/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2002, p.19.

⁷ Professor convocado é o professor não-índio contratado para trabalhar na aldeia. Depoimento registrado no relatório de pesquisa: Educação Escolar Indígena, as Políticas Públicas para o Setor e a Escola. SORATTO, Marines. UFMS/Dourados, 2002.

⁸ Veronice Lovato Rossato é professora e indigenista, desenvolvendo um trabalho junto às comunidades Guarani/Kaiova, principalmente na área de educação escolar e assessoria ao Movimento dos Professores Guarani Kaiova. Os registros estão no texto **A luta pela educação escolar diferenciada entre os Guarani Kaiová do MS**, não publicado, apresentado no 1º Encontro de Pesquisadores do Centro-Oeste sobre Povos Indígenas, promovido pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, em setembro de 1996.

⁹ Texto: Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. Não publicado e sem data.

¹⁰ O Movimento dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul existe, ainda que em situação embrionária, desde 1988 tendo sido criado efetivamente em 1990 e, até o ano de 2001, já realizou 11 encontros estaduais. Hoje o Movimento conta com cerca de 200 professores – índios G/K. Paralelamente o povo Terena também se organiza em associações e entre outras ações recebe o Curso de Magistério Específico e Diferenciado para Professores Terena, coordenado pela Associação das escolas Católicas em parceria com a Secretaria de Educação de Estado do Mato Grosso do Sul, formando 100 professores no período de 1994 a 2000.

¹¹ Registro da Profª Eunice Dias de Paula, observadora do Encontro. Texto não publicado.

¹² Aluno da primeira turma. Depoimento registrado pelo vídeo *Os homens e os deuses por uma terra sem males*. Campo Grande: UCDB, 2002.