

PROFESSORES ÍNDIOS E A ESCOLA DIFERENCIADA/INTERCULTURAL A EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA ESCOLA

Adir Casaro **Nascimento** – UCDB

Antonio Hilario **Aguilera Urquiza** – UFMS

Antônio Jacó **Brand** – UCDB

Agência Financiadora: FUNDECT/UCDB

**PROFESSORES ÍNDIOS E A ESCOLA DIFERENCIADA/INTERCULTURAL
A EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ
E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA ESCOLA**

Então o caso é que, eles falam da gente: índio não tem capacidade pra ser um professor, assim que fala os branco. Mas índio tem o futuro no seu ombro, para realizar, pra conquistar, pra fazer o seu trabalho dentro da escola, por onde estiver e por onde caminhar tem o futuro com ele. Isso que eu quero dizer pra vocês.

(pai e liderança da aldeia Bororó de Dourados – Reunião de professores Guarani/Kaiowá em Amambai – novembro de 2005).

Segundo a legislação brasileira as populações indígenas têm direito à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução3/99/CNE e Plano Nacional de Educação/2001). Conquistam, dessa forma, juridicamente, o reconhecimento da multiétnicidade, pluralidade e diversidade, não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da “nação maior”, mas, também, como diferença que se constitui no interior de cada comunidade. E, nesse sentido, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras/negociações (BARTH, 2000; BHABHA, 1998; GRUZINSKI, 2001), como conteúdo escolar/curricular, oportuniza o diálogo com os chamados “conhecimentos universais” ou, numa perspectiva da alteridade, dialoga com os “outros” saberes, tendo como horizonte a vivência de uma pedagogia intercultural.

O presente texto é uma primeira tentativa de sistematização e reflexão teórica a partir dos dados coletados durante quase dois anos de desenvolvimento da pesquisa:

Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas

indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola. A escolha dos professores Guarani e Kaiowá, das aldeias de Caarapó, Amambaí e Taquapery, se deu por ser este o grupo com o qual a equipe de pesquisa mantém maior contato através de assessorias e programas de formação.

O objetivo principal da pesquisa foi estudar a prática pedagógica dos professores Guarani e Kaiowá, no âmbito da comunidade e de como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos (são perpassados pela) na dinâmica do poder social da comunidade e o seu entorno, através da percepção dos próprios professores, dos alunos e das mães, sujeitos mais diretamente envolvidos na dinâmica escolar e, portanto, das tensões que perpassam o espaço escolar.

Em termos metodológicos, a pesquisa se propôs apreender o seu objeto, ancorada no campo teórico dos *Estudos Culturais* (SILVA, 1995), que têm como característica "se aproveita [rem] de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular" e para os quais, os Estudos Culturais, "a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto" (NELSON; TREICHELER; GROSSBERG, 1995, p.9) e no campo da Sociologia Política, que tem como foco "o engajamento crítico que coloca o indivíduo dentro da história das relações sociais", (POPKEWITZ, 1997, p. 50) e permitem compreender "que os compromissos estão situados historicamente, são temporários e vinculados às práticas regionais, onde a vida social está sendo estruturada [...], limitados pela atenção dirigida aos acordos de poder existentes em locais específicos e em momentos históricos determinados" (idem, p. 256).

A formação inicial e continuada do professor indígena no MS

Diante da ausência, quase total, de informações oficiais acerca da realidade dos professores indígenas do Estado de Mato Grosso do sul, um dos objetivos específicos propostos pela pesquisa foi a identificação deste seguimento enquanto etnia, assim como obtenção de informações acerca da formação inicial, formação continuada e pertencimento às organizações e movimentos sociais, incluindo ainda tempo de trabalho, gênero, idade, condições de contrato, entre outros. Com relação aos dados específicos das escolas situadas em aldeias, ou que atendam à população indígena, não foram encontrados na Secretaria de

Educação do Estado, dados precisos, embora haja relatos e informações (dados) isoladas, indicando que na última década houve certa “apropriação” da escola pelos índios, inclusive, como gestores. Especula-se que em todo o Estado cerca de 80% dos professores das escolas indígenas sejam índios. Também, não se tem um cotejamento oficial sobre o número de crianças nas escolas e, por consequência, a trajetória das mesmas no período escolar. Concretizar este levantamento foi necessário para que os estudos sobre práticas pedagógicas pudessem ser realizados.

Para concretizar este propósito, foram usados procedimentos tradicionais de coleta de informações, como cartas às secretarias municipais de educação, aplicação de questionários, leitura de dados estatísticos já disponíveis, entre outros. O mapeamento e identificação dos professores-índios fez-se necessário não só no sentido do cumprimento da legislação que particulariza o professor-índio como ator no processo de mudança de uma escola no modelo colonialista para uma escola específica, diferenciada e bilíngüe, mas no sentido de estar realizando a mediação junto à comunidade sobre o ponto de vista da cosmovisão de cada povo indígena e como os conhecimentos tradicionais têm sido respeitados e valorizados, como são garantidos o uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem, conteúdos curriculares específicos, calendários, metodologia e avaliação apropriada à realidade sócio-cultural de cada grupo.

As informações apontam que os professores indígenas apresentam perfil antropológico/político para realizarem práticas pedagógicas geradoras de autonomia e emancipação¹. Dois indicadores considerados fundamentais para o fortalecimento da cultura e a concretização de uma escola diferenciada e específica confirmam esta afirmação: dos 154 professores que responderam aos questionários, apenas 07 não moram na aldeia e 100% dos professores responderam que falam a língua materna indígena. Estar imerso no contexto da cultura local e dominar a língua materna são requisitos considerados imprescindíveis pela comunidade para que os professores possam interagir com os códigos da escola orientados pelos códigos da cultura local, territorializada.

¹ Foram enviadas correspondências para 26 Secretarias Municipais, sendo que somente 11 responderam. Os municípios atendem em sua maioria as etnias Terena e Guarani e Kaiowá. A partir destes dados constatou-se que existem distribuídos nestes municípios em suas aldeias 154 professores indígenas, atendendo cerca de 3.669 alunos matriculados na Educação Básica. Um dado que mostra a diversidade entre as etnias: na Aldeia Buriti, etnia Terena, somente os dois professores mais velhos é que falam a língua Aruak; o professor Ramão Alves, de 63 anos, e o professor Noel do Patrocínio, de 73 anos.

Juntamente com o levantamento de dados quantitativos², foram realizadas entrevistas coletivas e semi-abertas; além disso, solicitada a elaboração de memoriais que contassem a sua trajetória escolar e o processo de tornar-se professor indígena. Em um primeiro cotejamento dos dados foi possível perceber a presença de uma forte consciência dos valores culturais próprios, bem como capacidade de diálogo numa perspectiva intercultural e de consciência política.

Dentro desta mesma dimensão surgiu a necessidade de interpretar os programas de formação inicial, continuada e específicos para os professores índios, oferecidos nos últimos anos, à luz dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos que orientam as políticas públicas para a educação escolar indígena.

Pode-se considerar como formação continuada, no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul, além dos cursos de capacitação, a participação dos professores índios em congressos, seminários, nas Aty Guassu³ e movimentos indígenas.

Dos cursos que atenderam e atendem à realidade indígena, no Estado, em nível de formação inicial, pode-se destacar o que segue: o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau para o contexto indígena, direcionado aos professores de etnia Terena (1994), oferecido pela AEC, em parceria com outros organismos (Secretarias de Educação do Estado e Municípios); o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá, Projeto ARA VERÁ (1999), ainda em atividade; o Projeto de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau, de Porto Murtinho – MS (2002). Em 2006, após quatro anos de estudos e articulações, teve início o curso de Licenciatura Indígena para Formação de Professores Guarani e Kaiowá, sob a responsabilidade da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, e da UCDB e em parceria com o movimento dos professores indígenas. Está em processo de elaboração, atualmente, o Projeto de Licenciatura “Povos do Pantanal”, pelo PROLIND, que deverá atender as demais etnias do Estado (com exceção dos Guarani e Kaiowá), a partir de 2010.

² Com base nos dados foi possível destacar que dos 154 professores que responderam aos questionários, 18 têm o Ensino Fundamental completo e 2 ainda estão cursando o mesmo; 26 possuem o Ensino Médio completo e 10 incompletos; 3 possuem o Magistério completo e 2 ainda estão cursando o mesmo; no Magistério Indígena (oferecido pela AEC- Associação de Escolas Católicas) temos 10 com esta capacitação. No projeto de Magistério Indígena Ara Verá são 16 professores, sendo que um deles ainda está cursando; dois fazem a Educação de Jovens e Adultos; 2 têm formação no Normal Superior, 1 em Matemática, 1 em Ciências Biológicas, 1 em Geografia, 01 em Letras e 21 com graduação em pedagogia, sendo que 1 ainda está cursando.

³ É como o povo Guarani chama as assembleias nas quais são discutidos temas de interesse da comunidade.

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

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

As experiências vividas permitem um nível de formação e de conscientização que fortalecem não só os professores como também lideranças e outros segmentos das comunidades indígenas.

Considerando que a Secretaria Estadual de Educação não possui informações sobre os projetos de formação continuada para professores índios, o objetivo inicial dessa pesquisa de interpretar os programas de formação inicial, continuada e específica para os professores índios não pode ser cumprido plenamente. Neste sentido é necessário salientar a falta de compromisso político-social dos órgãos responsáveis pela manutenção e implementação da Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul. Os projetos de formação inicial e continuada, seus objetivos, metodologias e propostas devem estar ao alcance de pesquisadores e de toda a comunidade, a fim de se tornar possível toda e qualquer investigação neste âmbito.

As representações que os professores indígenas fazem de si mesmos

Dos objetivos específicos propostos pela pesquisa, gostaríamos de retomar para o presente trabalho, como elemento central, aquele que trata de *investigar/capturar as representações que os professores índios guarani/kaiowá fazem de si mesmos, enquanto atores e instituídos de uma nova figura social responsáveis por uma prática pedagógica intercultural voltada para o projeto de futuro da comunidade.*

Dada a realidade indígena do Estado de Mato Grosso do Sul e a construção sócio-política e epistemológica de um novo modelo de educação escolar para as comunidades indígenas, como resultado dos movimentos sociais que emergiram na década de 70 e que se consolidaram na Constituição de 1988 e nos seus desdobramentos jurídicos, a pesquisa pretendeu identificar a intervenção/impacto da prática pedagógica dos professores Guarani e Kaiowá, no âmbito da comunidade.

Vejamos o que dizem os professores:

[...] naquele tempo acho que até que era fácil, porque o professor somente pensava em fazer o aluno ler, é... fazer ler. [...] E hoje, isso é diferente, por quê? Porque na escola além de ensinar a ler, ele tem mais outra responsabilidade, por exemplo, ele prepara o aluno pro seu futuro, como que tem que conviver em sociedade, com seus parentes, num lugar, como que tem que envolver o ambiente, como tem que ser crítico em sua comunidade. Então, o professor já tem essa preocupação, então ele tem que preparar o aluno nisso, qual problema que envolve uma aldeia. [...] (Rudinei – Aldeia de Caarapó, outubro de 2006).

[...] é preciso sair da sala de aula e atingir os pais. É preciso chamar os pais para participarem. [...] ser um professor índio... A gente tem que ser um modelo, um objeto que a própria comunidade possa confiar; dar a iniciativa, nos problemas maiores na comunidade, ajudar a achar um caminho, procurar um meio para encontrar uma forma de trazer a harmonia. Os professores indígenas têm que assumir o compromisso dentro da escola não só com o aluno, mas com a própria escola... tem que trazer alguma coisa que a própria comunidade possa confiar. Já havia acontecido isso, mas... hoje está muito... voltou como era antes... uma escola simples, sem planos para frente... a escola não mexe com a aldeia, não toma iniciativa... como palestra, chamar pessoal de fora. É preciso ter isso daí. O papel do professor indígena deveria ser isso, hoje! Se não fizer isso, a própria comunidade pára! Fica um para lá, outro para cá. [...] Precisa ter uma formação dentro da aldeia. Não só na área da educação, mas também na área da saúde, política interna. [...] A escola precisa ter uma iniciativa dentro da comunidade (Claudemiro – Aldeia Takuapery, julho de 2006).

[...] o nosso papel na nossa comunidade não é só ensinar o nosso aluno pra saber ler, não é só pra ele escrever. A gente tem uma responsabilidade grande nas nossas mãos. Cada professor tem uma responsabilidade. Porque, hoje a gente vê cada vez mais que na nossa sociedade, brancos e os nós (indígenas) estão mudando. Cada vez mais eles estão deixando nas nossas mãos, essa responsabilidade para educarmos as crianças. Eles pra nós que mandam tudo. Então, nós já não somos mais daquele professor de antes só ensinava seu aluno pra ler e escrever, isso já era suficiente. E hoje já não. Tem mais muitas responsabilidades... Então, sobre essas coisas também nós precisamos conversar. (Maria de Lourdes – Aldeia de Amambai – Reunião de professores Guarani e Kaiowá em Amambai – novembro de 2005).

Os depoimentos dos professores indígenas parecem indicar que eles têm plena consciência e pretendem dar conta do protagonismo histórico que deles se espera no contexto das lutas pós-coloniais, nas quais a escola adquire significativamente a condição de estrutura social, interagindo com a comunidade que a abriga, conferindo dignidade e autoridade às experiências e histórias vividas, dando voz aos silenciados, mobilizando discursos, traduzindo-os para uma situação particular (a escola), numa perspectiva de rearticulação que envolve toda a comunidade e o mundo que a cerca.

Teoricamente, um desafio colocado diz respeito às práticas de escolarização e a relação entre o poder e a produção de conhecimento. Sendo assim, os professores índios, “enquanto pessoas que têm posições estruturais e que fazem parte de relações estruturais” (POPKEWITZ, 1997, p.242) passam a dar um novo contorno à prática pedagógica, passam a fazer dela uma práxis comunitária, inserida em um contexto de ações e de resultados de ações e não como algo isolado dos processos de construção das novas realidades que são as aldeias no momento presente (GRUZINSKI, 2001; BHABHA, 1998; CANCLINI, 1998; HALL, 2003; BARTH, 2000). Essa é uma questão complexa, considerando o contexto das disputas políticas e das fragmentações presentes em cada terra indígena. Até onde e como os professores indígenas utilizam e manipulam, essas disputas de poder em cada comunidade, a capacidade adquirida como professores e decorrente de seu novo papel social, de produtores de conhecimento? Esse desafio deverá ser melhor explicitado no transcórre desta e de outras pesquisas, por tratar-se de um elemento central no que se refere ao protagonismo indígena na orientação da escola.

Conceber a escola e, no caso, a escola indígena, “como espaço de diálogo, ação e apropriação dos bens culturais” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2003, p.307) ou, como teoriza

Tassinari (2001, p. 49) como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]” reorienta as funções do professor, de sua prática pedagógica em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas (CANCLINI, 1998) como aquele que deve:

Transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer ao aluno novos elementos de crítica capazes de ajudá-lo a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante. (RAMOS DE OLIVEIRA, 2003, p.307).

Nestes novos contextos que são as aldeias, na atualidade, processos de etnicidade se produzem enquanto fronteiras, experiências pessoais e comunitárias. O professor Enoque⁴, da aldeia Takuaperi, expressa essa realidade:

Sou professor na minha aldeia. Meu trabalho é mais na área de educação. Gosto de contribuir com minhas idéias com os colegas da escola, com os alunos e com a comunidade. Comecei a dar aula no ano de mil novecentos e noventa e seis. Primeiro passei um sufoco porque não sabia dar aula, nem por onde começar e terminar. Mas não desisti. O planejamento era tudo mandado pela Secretaria Municipal de Educação, tive que aceitar. As disciplinas eram tudo na caixinha, separados. Ensinei tudo o que estava no livro. Não sabia nem para que serviria esse ensinamento, eu não tinha nem vontade de dar aula. A secretária ou coordenadora pedagógica visitava de vez em quando. Mas eu não deixava de ensinar na língua. Dentro da comunidade encontrei, nesse período, três tipos de pessoas: as que me elogiavam, as que se impressionavam e não acreditavam em mim e as que me discriminavam. Por outro lado, os pais e as mães dos alunos confiaram no meu trabalho. Por isso a comunidade local sempre pedia para eu não sair mais de lá. Percebi, então, que gostaram do meu trabalho. Um dia pensei por que será que sou professor, pra quê ensinar as crianças? Antes a minha idéia era que os alunos tinham que saber ler e escrever. Somente isso. Durante esse período participei de várias capacitações, encontros indígenas. E nesses encontros era pensado e voltado para a realidade da aldeia. Depois tive outras idéias e uma visão nova, mudou o meu modo de dar aula, o meu comportamento na aldeia. Passei a escutar mais os (as) idosos (as) contarem a nossa historia, nossa tradição. Foi essa a importância do meu trabalho em geral, que é pensar uma forma para meus alunos reconhecerem o que é nosso. Fiz um trabalho de conscientização com meus alunos para respeitar os mais idosos, aconselhei para não zombarem deles, incentivei para conversarem mais com eles, fazerem perguntas. Hoje os alunos

⁴ O depoimento completo do professor Enoque encontra-se publicado na Revista TELLUS, n ° 10\2006.

respeitam o idoso, a idosa. Quero ajudar mais e buscar mais e mais e pensar em como a comunidade possa se auto-valorizar.

No encontro de professores e lideranças indígenas Guarani e Kaiowá realizado no ano de 1991 e registrado por Rossatto (1996), 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.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC, 2002) apresentam “capacidades políticas, éticas, lingüísticas e culturais” que devem servir de “guia para sua atuação na escola e *nos demais espaços educacionais da comunidade*” (grifos nossos) (p. 23), definidas pelos professores indígenas que participaram da elaboração do documento.

Parece pertinente anotar que das 21 “capacidades” ali postas, apenas 04 estão voltadas para práticas pedagógicas restritas à sala de aula ou ao espaço escolar o que, pensando em uma avaliação mais abrangente, é um avanço no sentido de se propor um estatuto para o profissional/professor (CANDAU, 2002; NÓVOA, 1997; GIROUX, 1999; MOREIRA, 2003; RAMOS DE OLIVEIRA, 2003; entre outros, entre os quais os estudos de PAULO FREIRE e CELESTIN FREINET), que não se alcançou em outras diretrizes ou em discussões localizadas para formação de professores. Como aponta o Documento em sua Introdução “a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade” (p.10), ou seja, sujeitos capazes de colocar a própria cultura em diálogo com outras culturas como condição epistemológica para o conhecer e para o enfrentamento das relações assimétricas do poder.

Tendo em vista os objetivos dessa investigação, é interessante destacar as seguintes capacidades: - estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade, relativas à

educação escolar de seus membros; - agir de acordo com os compromissos assumidos com a comunidade; conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas lingüísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade; - tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-las; - desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente; - relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro.

Percepções de alunos e mães sobre a educação escolar indígena

As inquietações metodológicas para a realização desta investigação se apresentaram com relação aos procedimentos de pesquisa em um campo onde o empreendimento colonizador foi tão eficiente, a ponto de silenciar e invisibilizar vozes, particularmente das mães (mulheres) e crianças, dissolvendo e descaracterizando suas percepções. Tendo como vertentes de recepção os professores indígenas Guarani e Kaiowá, alunos e mães, desde o local de onde significam as práticas educativas, a expectativa da equipe de pesquisa foi "materializar as invisibilidades que se encontram acobertadas pela multiplicidade das subjetividades, proveniente das culturas constitutivas dos sujeitos sociais" (FLEURI, 2003, p.131) e por aceitar que "a teoria e os teóricos não estabelecem tarefas prescritivas" (POPKEWITZ, 1997, p 259), desmistificando a idéia de que o intelectual-pesquisador tenha uma posição privilegiada e conclusiva em estudos desta natureza.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos para essa especificidade da pesquisa foram delineados a partir da recepção dos próprios grupos. Foram convidados a estarem colaborando/participando diretamente da pesquisa e estarem a partir daí, definindo o "lugar" das perguntas sobre a temática e a sua consciência: foram registradas expressões em conversas informais, em "encontros de opiniões", seminários, oficinas, depoimentos individuais, entrevistas abertas, desenhos, entre outras formas de captar os significados e as suas mediações (manipulações?) para estes segmentos da população indígena.

Há aqui uma problematização e um desafio metodológico constante, que tem sido posto para os que tratam das pesquisas educacionais no campo da educação popular e sua

relação com os movimentos sociais: como realizar uma investigação científica séria e confiável, ao mesmo tempo em que seja plural, criativa e sempre aberta ao diálogo? (BRANDÃO, 2003).

Embora esta problematização tenha percorrido toda a trajetória da pesquisa, ela ficou mais evidenciada quando se tratou de trabalhar diretamente com as mães e crianças. Este foi, na verdade, um dos eixos principais da pesquisa, ou seja, *identificar as percepções que alunos e mães (vozes historicamente silenciadas, esquecidas ou recusadas - PATEMAN, apud BHABHA, 1998, p.31; MARTINS, 1994), como representantes da comunidade indígena têm do princípio educativo, da prática pedagógica dos professores indígenas para além da sala de aula.*

Uma lacuna nos dados encontrados, teóricos e/ou empíricos, refere-se à não participação dos sujeitos para quem a escola existe; pode-se chamá-los de os silenciados. A partir dos trabalhos de Martins (1994), especialmente aquele que considera crianças e mães sem marido como informantes que não estão ou não têm o domínio das ocorrências, analisa a importância do que é dito por esses sujeitos aparentemente silenciosos no desvelamento das complexidades na construção de categorias que organizam as diferentes dimensões do cotidiano. Ao se negar às crianças que freqüentam as escolas nas aldeias a condição de informante, nega-se, também, sua condição de sujeito no interior da escola, o que, por sua vez, nega o discurso pedagógico para as escolas indígenas, colocado nos eventos pós/1988.

Estudos da criança pela antropologia têm evidenciado que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa: a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, pág.33). Sustentados por este princípio, a abordagem tem sido feita, considerando as crianças como atores sociais importantes e imprescindíveis na construção de significados e sentidos para a escola indígena. Sentidos e significados que fazem a partir de um sistema simbólico tecido e vivenciado na relação com outros atores sociais do seu contexto cultural (família, professores, pares infantis e entorno).

De maneira geral, pode-se dizer que a investigação com as crianças e as mães indígenas, como atores sociais, encontra-se, ainda, incipiente. Alguns eventos têm feito com que encontremos mais dificuldades para coletar dados junto a esses sujeitos da pesquisa. Apesar de contarmos com uma pesquisadora no grupo que domina a língua

guarani e tem facilidade de contato com os informantes as abordagens como pesquisadores ainda são profundamente complexas e delicadas.

Uma primeira tentativa foi a de visitar as crianças em suas casas, conversando com elas acompanhadas de seus pais, na maioria dos casos das mães, avós e tias. A conversa deu-se com crianças de 5 a 10 anos que freqüentam desde a pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental. As informações foram poucas, mas bastante significativas. Buscou-se ampliar as manifestações das crianças por meio de desenhos e do convívio com elas durante as atividades nas escolas.

As falas das crianças (sempre em guarani) dadas em frases bastante curtas, tímidas e após cada intervenção paciente em língua guarani da entrevistadora, permitem-nos constatar sinalizações interessantes como a importância dada à escola como espaço de lazer: “o que mais gosto de fazer na escola é jogar bola”; “gosto da escola, é lá que brinco, desenho e o que mais gosto de fazer é brincar na quadra”. Para os que conhecem as condições de confinamento em que vivem as comunidades Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul em que as crianças e os jovens não podem mais usufruir dos espaços, dos recursos naturais para as práticas de caminhadas para as roças, para os rios, para a caça de pequenos animais como faziam antigamente, atividades lúdicas de brincar e aprender, encontrar um espaço para brincar (jogar bola, desenhar, realizar passeios, gincanas, imitações, dramatizar, dançar... mesmo que planejadas com pretexto de ensinar) permite às crianças reelaborar o seu cotidiano. Por que:

são as brincadeiras, no decorrer do período que corresponde à infância, [que] oferecem as crianças alguns pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados, esses pontos de referência tornam-se conhecimentos, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento este que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida. (NUNES, apud COHN, 2002, p.69).

Dessa maneira, pode-se reafirmar a hipótese de que, diante da necessidade de reorganizar as suas noções de espaço o que limita as alternativas de lazer nas aldeias para as crianças, na atualidade, entende-se que a escola que mais dá certo é aquela referente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, por seu caráter mais leve, lúdico e menos formal, ainda que dentro das formalidades da educação escolar. Além disso, é importante ressaltar, que até a segunda série, predomina a língua materna, sendo, a partir dessa etapa –

ao redor dos 8 aos 10 anos – que se começa a introduzir, gradualmente, a alfabetização na língua portuguesa.

Embora a língua portuguesa seja uma língua conhecida nas aldeias por conta da história de contato e das relações com o entorno, a língua guarani é a língua usada para a comunicação e expressão das comunidades. A primeira língua aprendida é o guarani/kaiowá. As crianças chegam à escola falando a língua indígena. Poder usar a língua materna na escola, tanto na oralidade como na escrita possibilita, em um primeiro momento, a compreensão mútua dos discursos que circulam no interior da escola e, neste sentido a inclusão da criança no contexto escolar. Como consequência, a manutenção e a valorização de pensamentos e idéias de suas culturas, “um sistema vivo e operante” (LADEIRA, 2001, pág.304) considerando, porém, que cada uma (oralidade e escrita) possui características próprias de existência.

Outra sinalização é o “bem estar” que as crianças sentem com a presença do professor indígena: “sou feliz na escola; gosto da minha professora; ela fala em guarani”; “gosto de estudar na minha escola; acho melhor quando o professor é índio”.

A presença do professor indígena significa proximidade, estar com um dos seus parentes, alguém que participa igualmente de outros espaços educativos da aldeia: roda do tereré, a roça, os rituais, as celebrações, entre outros.

Grosso modo, todas as crianças afirmam que gostam de ir para a escola. As contradições, no entanto, aparecem com mais força nas falas das mães. Elas reclamam que os professores indígenas faltam, não corrigem as crianças; Que o professor não-índio ensina melhor e falta menos. Isto parece demonstrar que o conceito de escola que ainda está orientando as mães é o conceito assimilado pelo modelo de uma escola ocidental, portadora de uma cultura etnocêntrica e européia. Por outro lado, afirmam que o professor índio tem mais paciência e entende melhor a criança indígena.

O que se percebe, através desses depoimentos, é que a escola indígena, enquanto instituição, historicamente construída e ressignificada, passa por momentos de transição dentro das aldeias. Isso aparece na fala das mães, acerca dos conflitos entre o que considera melhor nos professores indígenas e nos professores não indígenas, tendo em vista o contexto regional e as novas demandas (im)postas pela aceleração e intensidade dos contatos interétnicos.

A origem destes conflitos tende a ser explicada pela dificuldade de uma comunicação intercultural. Estabelecer, pelo currículo, pelas práticas pedagógicas, pela organização escolar um efetivo diálogo intercultural, é um dos maiores desafios atuais colocados para a educação escolar indígena, como também recorrer à pedagogia étnica no que diz respeito à adoção de estilos de ensino coerentes com a diversidade de estilos de aprendizagens. Entretanto, isto ainda não se consegue. O professor ainda não consegue transitar com uma perspectiva/meta de desenvolvimento de conteúdos interculturais, não se faz uma relação com a outra cultura;

A construção da escola intercultural e diferenciada está intimamente relacionada com o processo de que toda a comunidade deve passar que é o da construção de autonomia da própria comunidade. Nesse sentido, o professor é uma figura importante, porém não única nem principal, pois se trata mais de exercer um papel de mediador uma vez que quem define o tipo de escola é a comunidade.

Considerações finais

Mesmo sendo um texto fruto de resultados preliminares pode-se aferir e adiantar, como exposto acima, alguns elementos recorrentes com respeito à questão dos **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural** a partir da experiência com as escolas indígenas Guarani e Kaiowá: esses dados iniciais apontam para o fato de os professores indígenas apresentarem perfil antropológico/político para realizarem suas práticas pedagógicas cotidianas, geradoras de autonomia e emancipação. E, nesse sentido, reafirmamos a constatação de dois indicadores considerados fundamentais para o fortalecimento da cultura e a concretização de uma escola diferenciada e específica: a maioria dos professores indígenas mora na aldeia e fala a língua materna. Ou seja, estar imerso no contexto da cultura local e dominar a língua materna são requisitos considerados imprescindíveis para que os professores possam interagir com os códigos da escola orientados pelos códigos da cultura local, territorializada.

Este estudo está mostrando, também, a necessidade de rever os fundamentos epistemológicos que norteiam as escassas atenções atribuídas pelas pesquisas às “vozes silenciadas”, especialmente a infância nas sociedades indígenas brasileiras e sua relação

com a educação. A pesquisa tem facilitado a compreensão do ponto de vista do objeto estudado, ou seja, saber como as crianças vivem e pensam o mundo e a escola, respeitando seu contexto sócio-cultural. Destaca-se, nos depoimentos das crianças, a vivência da igualdade e liberdade, a possibilidade de uma ordem vivida de outro modo, como uma das possíveis propulsoras de todo um processo educacional, uma vez que é na vivência intensa de situações junto aos adultos e com outras crianças que a construção e transmissão de saberes são incorporadas.

Referências Bibliográficas

- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRANDÃO, C. R. *A pergunta a varias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL/MEC/SEF. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC; SEF, 2002.
- CANDAU, V. (org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, A.V. L. Da Silva. NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.
- _____. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GRUZINSK, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- MARTINS, J. de S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MOREIRA, A. F.; GARCIA, R. L. (orgs.) *Currículo, na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T, T, da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMOS de OLIVEIRA, N. *Educação e emancipação*. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ROSSATO, V. A luta pela educação escolar diferenciada entre os Guarani-Kaiová. Texto não publicado apresentado no 1º Encontro de pesquisadores do Centro-Oeste sobre Povos Indígenas. Campo Grande: UCDB, 1996.

SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T,T, da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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