

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:
A ESCOLA NO MEIO DO CAMINHO, OU O CAMINHO NO MEIO DA
ESCOLA**

***INDIAN EDUCATION:
SCHOOL HALFWAY, OR THE PATH IN THE MIDDLE SCHOOL***

Orivaldo Nunes Junior¹

Resumo

Com este artigo busco compartilhar experiência das vivências nos caminhos da educação indígena, tanto escolar quanto tradicional, e analisar questões que possam trazer contribuições para o funcionamento da educação indígena quando esta se relaciona com o estado.

Palavras-chave: Indígena, Educação, Direitos Indígenas.

Abstract

With this article, the main goal is to share the experience of experiences in the ways of indigenous education, both as traditional as in the school, and examine issues that can bring contributions to the functioning of indigenous education relating to the State.

Keywords: Indigenous; Education; Indigenous Rights.

¹ UFSC/CED, FUNAI/MJ. Servidão Tamanduá, Lagoa da Conceição, Ilha de Santa Catarina. E-mail: nunonunes3@gmail.com.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: A ESCOLA NO MEIO DO CAMINHO, OU O CAMINHO NO MEIO DA ESCOLA

O telefone toca na secretaria da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, na Terra Indígena Guarani Morro dos Cavalos. A moça corre e atende o chamado:

– Alô?

Ninguém responde do outro lado e ela espera. No pequeno espaço da sala, mobiliado com uma mesa do Diretor da escola, um armário e um computador conectado à Internet, está também um dos professores Guarani, em frente ao computador, com uma mão ao **anguja** (rato) e outra no **omboparaa** (teclado).

– Ninguém responde! – diz ela. Percebe que algo estranho acontecera ao falar no telefone, um som comum reverberava por toda a sala. – Alô? Alô?

A reverberação era sua própria voz que saía das pequenas caixas de som conectadas ao computador. Assustando-se, ela desliga rapidamente o telefone criando um silêncio que é rompido pelas risadas das crianças e do professor ao redor da máquina.

– O que foi isso? – pergunta ela assustada.

Esta foi das primeiras experiências de conexão VoIP nesta Aldeia, em 2007, que utilizando-se da tecnologia de um microcomputador pertencente à Escola, com conexão à Internet cedida pela Secretaria de Educação, permitiu ao professor fazer ligações do computador para o telefone fixo, abrindo um novo leque de opções de comunicação de cultura oral indígena Guarani. Porém, esta experiência não pôde ser continuada, não porque os índios tivessem medo do alheio à sua cultura e tradição, nem por falta de vontade de experimentar coisas novas, mas pelo simples fato de não terem em mãos um microfone para responder ao “Alô?”.

Esta cena nos chamou a atenção por evidenciar que um simples e barato equipamento poderia trazer maiores possibilidades de uso das tecnologias de comunicação. O uso de um *software* Skype, de ligação por voz pelo computador, conectado à *internet* e com periféricos de áudio, permitiria a conexão oral entre uma aldeia e outra, ou entre a aldeia e alguém na cidade, ou ainda entre pessoas em regiões e até países diferentes. Porém a máquina pertencia à Escola estadual, o que nos remete à

reflexão sobre qual atenção o Estado tem dado ao “diferenciado” ensino nas escolas indígenas que, antes de tudo, é garantido por lei.

Numa breve recapitulação sobre o princípio do processo de educação não-indígena nas Américas, observamos que ele teve seu início com a chegada dos primeiros religiosos que tentavam catequizar as almas indígenas, ensinando os costumes europeus, demonstrando, além do etnocentrismo do velho continente, também a tentativa de evitar as mortes pelos arcabuzes, doenças e escravidão, nas mãos dos colonizadores que agiam em nome das coroas portuguesa e espanhola. Nos idos quinhentistas ocorreu a chegada dos Jesuítas nas Américas, o que é situado por Ferreira como sendo a primeira fase da história da educação escolar entre os povos indígenas (FERREIRA, 2001), perdurando até a expulsão dos Missionários².

Segundo Melo (2008, p. 50), que cita Ferreira, temos que

as fases da educação escolar entre as populações indígenas, de acordo com Ferreira (2001) podem ser divididas: na criação do SPI – serviço de Proteção ao Índio – em 1910 e que se estende à política da FUNAI. Neste período, segundo a autora, o SPI teria o intuito de integrar as populações indígenas à sociedade envolvente por meio da catequese, baseada em ideais positivistas do início do século.

Continua Melo:

com a extinção do SPI e a criação da FUNAI nos fins da década de 1960 e 1970, o ensino bilíngue passa a fazer parte das políticas de educação, bem como alguns programas de capacitação para professores indígenas. Como não havia programas educacionais bilíngues para tamanha variedade linguística, a FUNAI recorre ao Summer Institute of Linguistics (SIL) [que é uma associação sediada nos Estados Unidos da América, de cunho missionário] (IDEM).

Numa breve recapitulação sobre o princípio do processo de educação escolar indígena na América Latina, trazemos o texto “Riscos e desafios educação intercultural e bilíngue na América Latina” (2013), de Anahy Gajardo, Giovanna Carrarini, José Marin, Pierre Dasen, da Université de Genève, Suíça.

Segundo estes autores, que analisam o processo de instalação da educação bilíngue à educação intercultural bilíngue, temos :

foi no início dos anos 1960 que os governos latino-americanos começaram a estabelecer programas educativos especificamente destinado às populações autóctones. Desde então, eles foram sendo remodelados de acordo com os avanços da pesquisa pedagógica, segundo os contextos nacionais e regionais,

² Ver também no Anexo II, a *LEI Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001*, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Em seu artigo 9. EDUCAÇÃO INDÍGENA, 9.1 Diagnóstico.

as mudanças políticas, e a evolução das representações sobre a diversidade cultural e linguística (ALBÓ, 1999 ; BAKER, 1997 ; LÓPEZ, 2001 ; OTHEGUY & OTTO, 1980). De qualquer modo, todos estes modelos têm um ponto em comum: quaisquer que sejam suas orientações pedagógicas ou políticas, eles todos atribuem um lugar especial às línguas autóctones (2013, p. 292).

Deste modo, apontam que os primeiros processos educacionais para indígenas caracterizavam-se pela *Educação bilingue de transição*, entre as décadas de 60 e 70, buscando a assimilação dos autóctones por meio de uma transição utilizando línguas indígenas nos primeiros anos da educação passando gradualmente à língua espanhola.

E demonstrando que o sistema de educação escolar para indígenas no Brasil seguia modelos adotados em toda América Latina, temos, segundo os autores Anahy Gajardo, Giovanna Carrarini, José Marin, Pierre Dasen, que:

Estes projetos foram caracterizados pela presença decisiva de igrejas, essencialmente evangélicas, e da cooperação internacional. Um exemplo de programa educativo deste gênero é o do SIL (Summer Institute of Linguistics). Fundado em 1940 nos Estados Unidos, o SIL é uma instituição religiosa evangélica que, sob cobertura acadêmica (o estudo das línguas indígenas e seu ensino por missionários linguistas) tem como propósito traduzir a Bíblia para todas as línguas do mundo, para melhor evangelizar os povos. O trabalho deste instituto na América Latina ocorreu principalmente nas regiões tropicais da floresta amazônica. Em vários casos, o SIL recebeu apoio dos governos, que viam nele um aliado para a assimilação dos povos indígenas (2013, p. 293).

A próxima etapa citada por Gajardo *et all.* (ibidem), é a *Educação bilingue de conservação*, em que se desenvolveu na América Latina, nas décadas de 70 a 80, um momento de levantes de indígenas organizados, que reivindicavam mais igualdade na participação no cotidiano da escola pelas comunidades, exigindo o fim da discriminação linguística, desenvolvendo uma revalorização de suas línguas na escola, sem deixar de acessar a língua nacional que viria secundariamente.

Seguindo o raciocínio de Gajardo *et all.* (ibidem), a etapa seguinte é marcada pela Educação bilingue e bicultural. Esta ênfase se desenvolveu no curso dos anos 80, elevando a discussão ao nível cultural, reconhecendo a tradição indígena e suas metodologias de ensino pela educação escolar.

Como última etapa, por volta dos anos 90, Gajardo *et all.* (ibidem) assinalam a ênfase na Educação intercultural bilingue, que considera as culturas autóctones e seus contextos de interação com a cultura nacional e até mundial. Permanece como mais

importante o ensino da cultura nativa, contendo aspectos vindos de outros horizontes culturais, não definindo as culturas como fixas mas dinâmicas.

No Brasil, com a criação da FUNAI em 1967, o ensino bilíngue passa a fazer parte da pauta das políticas de educação, bem como a capacitação de indígenas para que pudessem estar atuando na própria aldeia, o que causou uma mudança significativa na educação destas populações (FERREIRA, 2001).

Seguindo os passos de Melo (2008), citando Capacla (1995), que utiliza o livro “*O debate sobre a educação indígena no Brasil*” como roteiro de pesquisa em relação à temática da Educação Indígena, encontramos um apanhado da produção bibliográfica produzida a partir da década de 70 sobre o tema da Educação Escolar Indígena:

- Silvio Coelho dos Santos (1975), com “*Educação e Sociedades Tribais*”, em que o autor trabalhou com populações indígenas da região sul na década de 70 e apontou a dominação à qual estavam submetidas estas populações, retratando sua dependência em relação aos órgãos governamentais.

- Bartomeu Meliá (1978), com “*Educação para o indígena*”, no qual o autor pontua que as populações indígenas já possuem seu sistema educacional, ao qual a educação escolar não deveria se justapor. Em consonância com Silvio Coelho (1975), Meliá aprofunda a discussão sobre a língua na qual a educação deveria se dar.

- Eneida Corrêa de Assis (1981): “*Educação indígena: uma frente ideológica?*” no qual a autora demonstra as condições inadequadas de ensino às quais estavam submetidos alguns grupos indígenas do Norte do Amapá.

- Aracy Lopes da Silva (1981) organiza o livro “*A Questão da Educação*”, retratando experiências alternativas de alfabetização em diferentes regiões do país, resultado do Encontro Nacional sobre Educação Indígena (1981).

- O Encontro Nacional sobre Educação Indígena, promovido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo em 1979.

Melo (2008, p. 53) conclui, apontando na mesma direção que Gajardo, em sua análise da América Latina:

Podemos observar a partir destes trabalhos a construção da educação escolar indígena nas décadas de 70 e 80, ressaltando o caráter ideológico da educação, a questão da autonomia das sociedades indígenas em relação aos órgãos governamentais e o debate em torno do Ensino Bilíngue. Se no início a discussão levantada por Santos (1975) e Meliá (1979) girava em torno da necessidade ou não da escola e da alfabetização, atualmente, com as diversas situações de contato, as lideranças indígenas passam a colocar na sua pauta

de reivindicações a Educação Escolar. Este foi um longo processo, e, como consequência dele, e das transformações das escolas indígenas, principalmente com a Constituição de 1988 - garantindo uma educação diferenciada, bilíngue e na língua materna -, as populações indígenas passam a se apropriar da escola e a utilizá-la como um acesso às informações do mundo do não-índio.

No Brasil, após a Carta Magna de 1988, deu-se a construção das seguintes bases Legais da Educação Escolar Indígena³, que vêm a fortalecer os processos de Educação diferenciada assegurando, inclusive, a forte presença da oralidade e defesa das metodologias de ensino autóctones, além de garantias quanto à terra, saúde, entre outros direitos: Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

Após estes brevíssimos apontamentos sobre a construção da Educação Escolar Indígena nas Américas e no Brasil, passemos à especificidade étnica da qual partimos para nossas análises: a realidade Guarani.

Nas escolas em que mais trabalhamos – a saber: Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, na Terra Indígena Morro dos Cavalos; e a Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Werá Tupã Poty Dja, na Terra Indígena Mbiguaçu – encontramos a conexão de seus “parcos” computadores à *internet*.

Dizemos “parcos” por encontrar já nas escolas não-indígenas, por vezes, o sucateamento dos equipamentos. Não estamos insinuando que a atenção do governo às máquinas das escolas indígenas seja menor, mas o fato é que as escolas das aldeias ficam distantes da cidade, o que causa demora no envio de técnicos para conserto. Ou até mesmo quando as peças ou máquinas são levadas à cidade, ocorre a demora em seu retorno, por conta dos trâmites de corredores burocráticos do sistema estatal.

No caso dessas duas escolas, anteriormente à implementação do ensino de 5ª a 9ª séries, existia uma coordenação de indígenas que eram pouco assessorados por parte do estado na compreensão burocrática do funcionamento da educação diferenciada e bilíngue. Isto causava o quase abandono das escolas, que contavam apenas com a

³ Disponível em :
<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>.

presença de um servidor administrativo que visitava as escolas uma vez por semana para coletar alguma assinatura da coordenação ou para trazer informações da Secretaria de Educação.

Com a implementação da 5ª a 9ª séries, a presença de um(a) diretor(a) é necessária por lei (a contragosto das comunidades, pois tal diretor tem de ser concursado e, portanto, não-indígena). O que poderia trazer melhorias para as escolas indígenas, sendo que a presença cotidiana de alguém que compreende o sistema burocrático estatal torna-se um problema, por vezes, pois raramente o(a) diretor(a) conhece o funcionamento de uma escola indígena diferenciada e bilíngue. O abandono por parte da Secretaria de Educação a esta direção escolar também é comum, pelo simples fato de não haver na Secretaria uma equipe especializada. Ou ao menos um especialista em educação diferenciada a povos indígenas, como um antropólogo ou mesmo um indígena, por exemplo, que possa percorrer as escolas indígenas assessorando diretores, professores, secretários de educação, entre outros.

O que vimos na relação com as escolas destas aldeias, desde a época em que lecionávamos Comunicação e Informática, até a época do Projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha”, é que o Diretor fica na fricção entre duas culturas. Por lei a direção deveria seguir a indicação do que é acordado pela comunidade, respeitando a autonomia do povo em suas tomadas de decisão; e caso não tenha o caminho, deve encontrar a forma de se adaptar para que tudo funcione da melhor maneira que não venha a afetar negativamente o cotidiano da comunidade (respeitando a Convenção 169). Porém, o que vimos, e inclusive ouvimos repetidas vezes, foi o argumento de representantes do estado de que certas adaptações não seriam possíveis por não serem permitidas pelo “sistema”. Em reuniões cansativas, vi várias vezes lideranças Guarani perguntarem o que é este “sistema”, obtendo como resposta ser aquilo que coordena todo o funcionamento das escolas sob responsabilidade do Estado. Certa vez, em reunião na Escola Itaty, com presença do Gerente Regional da Grande Florianópolis, ou seja, um responsável pelo “sistema”, foram apresentadas a ele as demandas de contratação diferenciada de professores e demais adaptações que aquela escola propunha há anos, e denunciado que o tal “sistema” não permitia o atendimento a elas. Como resposta positiva para resolução dos problemas, ouvimos do Gerente que, então, para solucionar o problema

de uma vez por todas, iria dar ordem à sua secretária para criar, no “sistema”, uma pasta específica para as escolas indígenas.

Boquiabertos, os professores e lideranças da aldeia logo compreenderam que se tratava de um sistema no computador, um *software* que gerenciava as contratações e demais gastos. E neste *software*, as escolas indígenas estariam sendo regidas pelos mesmos comandos que as não-indígenas, descumprindo o que era garantido por lei.

Este é apenas um exemplo do que foi percebido na relação entre escolas diferenciadas e as demais escolas, tendo sido ouvidas por nós outras reclamações que, quem sabe, teriam fácil resolução.

O caso das tecnologias de comunicação passa por esse mesmo problema. A implementação de equipamentos atualizados e mais duráveis nas escolas, com os devidos periféricos de áudio, vídeo, com *softwares* adaptados à cultura, como os de voz, poderia trazer uma maior apropriação por parte dos estudantes (sem falar na linguagem dos sistemas operacionais, cuja tradução poderia ser promovida pelo próprio estado). Mas o que ocorre é um específico desleixo, não, talvez, por interesse de que assim seja, mas, quem sabe, pelo próprio histórico do país e pelo imaginário preconceituoso presente em alguns técnicos que são deslocados, como “tapa-buracos”, para trabalhar com a educação indígena.

I – DIFICULDADES EM COMPREENDER O DIFERENCIADO

Aỹ ma nhama'ẽ rã mba'exa roĩ va'i roexa jave nhande va'e e'ỹ. Roguata avã joomeme, peteĩ tape rive ma axy ete'i. Ha'e rami teĩ nhande kuery ja guata mate rã. Ha'e rami jajogueroayu ma idypy porã.

O fato mais marcante neste processo, para mim, foi uma ocasião em Julho de 2007, em que o professor da escola indígena da Aldeia Morro Alto, em São Francisco do Sul, norte de Santa Catarina, fora expulso da função de professor. A argumentação do Gerente Regional de Educação do norte é que, por ser cacique, o professor se ausentava muito das aulas e descumpria com seus horários. Denunciado o caso ao Ministério Público Federal, este consultou a Comissão Catarinense Guarani Nhemongueta sobre o que seria feito neste caso, já que se trataria de um cargo tradicional o de cacique, e seu ocupante teria de cumprir suas funções com a comunidade antes de com o Estado.

Em reunião solicitada pela Comissão Nhemongueta com a Secretaria de Educação do Estado, o Gerente Regional responsável, o representante do Ministério Público Federal que assumiu o caso, e antropólogos, na Aldeia Mbiguaçu, foi pedido esclarecimento ao Gerente. Este, ao explicar-se, deu a perceber que tratava a escola da comunidade indígena como uma escola igual às demais sob sua responsabilidade. E, por consequência, tanto os estudantes quanto os professores recebiam a mesma atenção, sem que fossem respeitadas as especificidades garantidas em lei. Questionado sobre isso pelo Procurador da República presente, o gerente argumentou simplesmente dizendo: “ah, Procurador! Mas neste país quem dá atenção a todas as leis?”. Imediatamente o Procurador pediu ao Gerente que se retratasse, caso contrário abriria inquérito civil contra ele, porque ali estava representando o Estado, para quem trabalha, e não deveria promover aquele senso comum preconceituoso erroneamente multiplicado.

Este fato embaraçoso relata a situação do acompanhamento da educação diferenciada indígena, mas daquela reunião até, ao menos, os dias atuais, já percebemos muitas mudanças. Estas, devidas não tanto à qualificação do pessoal técnico, mas mais ao acompanhamento das organizações indígenas e indigenistas, do Ministério Público Federal e pesquisadores, ao funcionamento das escolas indígenas.

Neste sentido, voltemo-nos à obra de David Buckingham (2007, p. 21) que, em pesquisa no contexto das escolas de modelo europeu, fala da escola e a necessidade de sua invenção:

A imprensa exigia o aprendizado da alfabetização, e conseqüentemente a invenção de escolas, de modo a pôr em xeque a “exuberância” das crianças e a cultivar “a quietude, a imobilidade, a contemplação e a regulação das funções corporais”.

Para um indígena, no caso mais específico de nossa análise, a um Guarani, de que vale a escola? Ou seja, se a escola foi uma exigência da alfabetização para a leitura de materiais da imprensa, a um indígena ela surge como exigência para lidar com o mundo da cultura envolvente e, principalmente, para defender-se dele. Assim, perguntamos, o que está fazendo a escola entre povos indígenas atualmente?

Poderíamos nos aproximar de uma resposta aproximando-nos ao conceito de escola como “fronteira”, segundo Antonela Tassinari, (apud MELO, 2008, p. 95) que afirma que as escolas seriam

“um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos neste processo, índios e não-índios”. A escola seria, portanto, “um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou, ainda, múltiplas formas de conceber e pensar o mundo.”

Com auxílio de Canclini, em sua obra *Culturas Híbridas*, temos que

As hibridações [...] nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (1997, p. 348).

Não se esperaria que este espaço de encontro fosse menos conflituoso, ou um espaço de “negociação de conceitos”⁴, como descreve também Peter McLaren (1997), em *Multiculturalismo Crítico*:

De particular importância é o conceito de “pedagogia de fronteira” de Giroux, que encoraja as educadoras a afirmarem e legitimarem significados locais e constelações de significados que crescem de comunidades discursivas particulares [...].

Os Guarani da Comissão Catarinense Nhemongueta têm chamado a escola de “embaixada”, por ser um local em que representantes do conhecimento do não-índio ocupam espaço dentro da Terra Indígena, financiados pelo governo.

Muitos poderiam perceber aqui uma espécie de vontade de separatismo⁵ por parte de povos indígenas, o que é, por vezes, agraciado pela grande mídia e pelos governos poderosos por se tratar de um motivo clássico de revoluções e guerras. Mas o que dizemos aqui vai mais ao encontro do que os zapatistas disseram em 1º de janeiro, ao levantarem-se em armas no sul do México: “somos indígenas, somos zapatistas, somos mexicanos”.

Os povos indígenas contatados, em sua maioria, atualmente se reconhecem com a nacionalidade do país em que nascem (argentina, brasileira, venezuelana, peruana, boliviana), e isso não impede que se proclamem indígenas, ou seja, que vivam numa cultura diferenciada da nacional. Os Guarani, por exemplo, tiveram seu território

⁴ Para “Triangulação”, ver LITAIFF, Aldo, *Les Fils du Soleil*, 1999. “O processo de triangulação do sentido dos objetos e eventos se dá entre locutor e interlocutor (não entre ele e o mundo, como no empirismo, ou ele e sua mente, como no racionalismo), que procuram se comunicar a partir de um mundo compartilhado (assim os três vértices do triângulo é formado por locutor-interlocutor-objetos/eventos)”.

⁵ Vide o caso da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, em Roraima, sobre a qual foi levantada polêmica como assunto de segurança nacional.

dividido entre Argentina, Paraguay, Uruguay, Brasil e Bolívia. Mesmo com essa separação, eles mantêm sua “guaranidade”, unindo-se em Assembleias e encontros, não para exigir um território separado das nações envolventes, mas para, juntos, reivindicar cada qual a sua nação que cumpra os compromissos legais com seus povos. É neste contexto que a escola entra nas aldeias, sendo, muitas vezes, criticada, como no caso que iremos analisar agora, o dos Guarani.

Iniciaremos pela diferenciação entre **Educação Tradicional Indígena** e **Educação Escolar Indígena**, sendo esta diferenciação comumente utilizada em reuniões entre professores e lideranças Guarani. Trilhemos estes dois caminhos paralelos, à primeira impressão, que se entrecruzam em variados pontos perceptíveis nas denúncias dos indígenas.

II - EDUCAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA

Na **Educação Tradicional Guarani** percebemos que além dos “professores tradicionais”, ou seja, os mais velhos, também os fatos, assim como os momentos, o cotidiano, a mata, os perigos, o caminhar ao lado dos irmãos etc., são portadores de ensinamentos apreendidos pelos educandos no ambiente em que estão inseridos.

O simples ato de entrar na mata para buscar lenha para fazer o almoço já se transforma numa aula imensa, com informações complexas que passam tanto pelas denominações e funções de plantas, quanto pelo domínio do medo dos perigos escondidos no verde das folhas das árvores. É preciso saber tanto cuidar de si quanto de quem está próximo. Assim, aprende-se o valor da comunidade. Um simples animal doméstico, um cachorro que acompanha na caminhada pela mata se transforma num guerreiro que vai à frente farejando o perigo de animais peçonhentos e avisa quem vem atrás. Todos ali são comunidade.

A educação que, a princípio, não tem paredes nem quadro e giz, ensina para a vida. As reflexões sobre os fatos são, e devem ser, cotidianas, pois em qualquer momento pode surgir um pensamento que dará a chave para compreender o significado de um problema. Num sonho, numa palavra ouvida a esmo, numa ação de outra pessoa observada, num conselho. Tudo pode trazer a chave do caminho a ser seguido.

Bergamaschi (2007, p. 202) faz apontamentos sobre este modo de educação que percebeu nas Aldeias Guarani do Cantagalo e Lomba do Pinheiro, na região da Grande Porto Alegre:

Predominam, entre os Guarani, duas formas de aprender. Uma está ligada ao esforço pessoal: é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra é revelação e se relaciona à primeira, pois, para receber a revelação das divindades, a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o *Nhande Reko*. Conhecimento, para os Guarani, é expresso por meio da palavra *Arandu*: *ara* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, *Arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos. "Os velhos são nossas bibliotecas", disse o professor Marcos, da aldeia Cantagalo, referindo-se às pesquisas que vêm realizando acerca dos saberes tradicionais, nas quais as pessoas velhas são suas fontes de consulta. Para os Guarani, o conhecimento está acontecendo na busca de cada um junto aos mais velhos e numa sábia escuta da revelação.

Em minha estada em Morro dos Cavalos, obtive vários exemplos desse modo de educação. Um deles, que gostaria de citar, era a presença de um dos meninos mais serelepes da turma da 3ª e 4ª séries, que marcava sua presença em aulas assistindo-as pela janela da sala. Certa vez, relatou-me Augustinho Moreira, que à época era um dos coordenadores da escola, percebeu-se aquele menino inquieto frequentar a casa de rezas, **Opy**, e permanecer silenciosamente por lá, irreconhecível. Um dia, relatou Augustinho, o menino chegou no **Opy** e sentou-se no chão como todos, esperou o início da reza conduzida pelos que estavam se iniciando no aprendizado do conhecimento xamânico e, sem que esperassem, no intervalo entre aprendizes, foi até o local em que se posiciona o rezador⁶ e “puxou” cânticos tocando o **mbaracá**⁷, o violão de cinco cordas Guarani. Augustinho me relatava com felicidade o que vira no **Opy**, pois sentira a força do menino em sua reza e percebeu que parecia gostar mais de aprender a tradição do que frequentar a escola.

⁶ Rezador, ou **Ywyrá'idja**, o “auxiliar do xamã”. Ver MARTINS, Moreno S. *Ywyrá'idja: do Xamanismo às Relações de Contato, Auxiliares Xamânicos e Assessores Políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC)*, 2007.

⁷ “A incorporação de elementos estrangeiros no âmbito musical está registrada já em Montoya (1876[1639]), e trata-se de uso do violão por alguns subgrupos guarani, com o nome Mbaraka. É importante entender como estes grupos usam estes elementos dentro do seu sistema cognitivo. As cinco cordas do violão guarani mbyá, por exemplo, estão relacionadas aos deuses principais do seu panteão” (MONTARDO, 2002. p. 35).

Já outras crianças diziam gostar da escola, queriam aprender e gostavam dos professores, mas lembro que ressaltavam cansar⁸ demasiadamente.

Em conversa com o cacique José Benite, da Aldeia Kuri'y, em Biguaçu, que é uma das lideranças que acompanha o processo de implementação da educação escolar nas aldeias Guarani de Santa Catarina desde o início da proposta, ele dizia:

O **jurua** parece que não entende de educação, pra eles educação é só escola, mas claro, porque eles vivem na cidade, em apartamento e casa sem espaço, e os pais também trabalham o dia inteiro e não ficam com os filhos, aí só sobra pra eles deixar pra alguém cuidar. Esse é o jeito deles, e eu respeito, mas na aldeia o jeito é diferente. Os pais ficam com a criança, junto, o tempo todo, quando tem que sair eles levam os filhos menores e deixam os maiores com alguém da comunidade, mas nunca abandonam. As vezes, quando o pai tem que viajar muito tempo, ele tem que ir pensando no filho a cada esquina, a cada encruzilhada que passa, pro espírito do filho seguir ele. Antigamente eles faziam marca nas árvores ou cuspiam no chão. E a criança aprende é junto com o pai, a mãe, os irmãos e os avós. Assim que é na aldeia, o que agente chama de educação tradicional Guarani. A escola serve só pra aprender a ler e escrever, no português, pra saber quando vai na cidade, e no guarani, pra registrar a cultura pra que não se perca.

III - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A **Educação Escolar Indígena**, a introdução das paredes, do quadro e giz nesta educação Guarani é novidade. As paredes da escola indígena não são problema, pois se pode assistir aulas da janela. Aprender a ler e a escrever na areia com os irmãos mais velhos que o sabem. A somar e calcular na mata. E ali está o momento da educação em que, com auxílio de Bergamaschi (MELLO, 2008, p. 64), temos um exemplo das intimidades do processo:

As crianças chegam aos poucos. Meninas sentam de um lado da sala, meninos de outro. Algumas, menores, sentam-se em volta da mesa do professor. As mesas e cadeiras estão todas voltadas para o quadro-verde, onde estão escritos dois textos na língua Guarani [...]. Aos poucos chegam mais crianças que, suavemente, integram-se ao trabalho. Um adulto entra na sala, acompanhando seus filhos, arruma duas cadeiras, acomoda-os e sai, sem causar interrupção [...]. A sala está repleta: 22 crianças sentadas. Duas, bem pequenas, acompanham de pé o desenho dos irmãos maiores. Nesse momento, na sala de aula, as idades variam de 3 a 13 anos [...]. Há uma vivacidade em cada um, nos olhos, no corpo que não se anula entre as classes. Se sentem vontade de sair, saem sem pedir autorização, logo retornam. Os passos são imperceptíveis (DIÁRIO, 2004).

⁸ “O professor Adão Antunes conta que *para ensinar os guarani é preciso além de ser um bom professor, ter muito carinho e respeito pelas crianças*. E acrescenta: quando vejo que estão cansadas, ou simplesmente não querem estudar, mando elas para casa, pois não adianta forçar que não é assim que eles aprendem.” (MELO, 2008. p. 64).

Na difícil atividade cotidiana de pensar a introdução da Educação Escolar na Educação Tradicional guarani, contemos com algumas palavras colhidas por Bergamaschi (2007, p. 64):

Atentas ao movimento e zelosas de sua cultura, as lideranças das aldeias Guarani mostram suas preocupações em "levar com cuidado" o processo de escolarização de seu povo, nas inúmeras indagações que dirigem a si próprios. Por que o Guarani quer escola? Para que serve a escola? Por que precisamos de escola? Para ler e escrever ou para quê? O que vai trazer para nossos filhos? Como é essa escola diferenciada? O que a escola vai trazer para a aldeia? Como vai ser daqui a dez anos? Até onde vai essa escola? Quais as regras que pautarão a vida dentro da escola? O que a escola vai ensinar? É importante ler e escrever, ajuda na relação com os brancos. Isso não faz deixar pra trás a cultura do Guarani, por isso cada mãe e cada pai continuam ensinando. Eu quero melhorar a vida para meus filhos, com a escola que ensine como andar na cidade, ler as coisas, andar de ônibus, ler a placa. Para a luta do povo Guarani precisa escola. A fala, a memória não vai se perder. Guarani guarda as coisas na memória e não no papel, por isso daqui a dez anos eles sabem porque guardam na cabeça (Fala de Teófilo, registrada no Diário de Campo, em 20 fev. 2004).

Porém, estabelecida a escola nas comunidades, anexo vem o rol de práticas culturais do outro, da sociedade envolvente e, juntamente, o risco da continuação da colonização iniciada pelos jesuítas.

A afirmação persistente dos Guarani, repetindo que a escola, mesmo funcionando em suas aldeias, é de "branco", deixa subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental. Essa ordem é resultante "de la trama milenar tejida por ese trigno cosmológico", a saber: "helênica, cristiana y moderna" (DORNELES, 1996, p. 62). Não só a escola é resultante desse processo, mas a força que propulsionou a conquista e colonização do Novo Mundo pela Europa se deu justo no cruzamento das concepções de mundo medieval cristã e moderna renascentista, ideias que passaram a conviver, modificando-se mutuamente (IDEM, p. 64).

Neste contexto, a escola, assim como as novas tecnologias de comunicação, vêm de fora das comunidades, porém há algo que precisa ser levantado: a condução do processo de educação escolar indígena, sendo que não indígenas (e/ou sua lógica) ainda permanecem na administração das escolas. Como levanta Moreno Saraiva Martins, que fez sua pesquisa de campo para o Mestrado em Antropologia no Morro dos Cavalos,

Faço coro aqui a uma análise do professor Adão Antunes sobre a presença da escola na aldeia: quando questionado sobre a utilidade da escola, ele respondeu que atualmente a escola servia para trazer renda para os moradores da aldeia. Ele argumentou que se o objetivo fosse realmente ensinar o conteúdo programático de um currículo não-indígena a escola era ruim porque o ensino era fraco, e se fosse ensinar um conteúdo que fosse de interesse da aldeia, a escola seria muito diferente do que é hoje, sem salas de

aula, sem obrigação de presença dos alunos, etc. É claro que a questão não é tão simples, mesmo porque a escola na aldeia é uma demanda dos próprios indígenas, mas falta, de fato, a aplicação por parte da Secretaria de Educação de uma “educação escolar indígena diferenciada”, já que isso é um direito, garantido constitucionalmente (MARTINS, 2007, p. 115).

A condução do processo de implementação da educação escolar indígena em Morro dos Cavalos, assim como em outras aldeias Guarani, passa por esta etapa que, por vezes, deve ao estado sua incompletude. Quando o início também é desarticulado, não se pode esperar boa finalização. Segundo Martins,

Perguntei para um dos professores se a arquitetura da escola era “indígena”, se tinham sido eles que sugeriram o formato. O professor respondeu que não, que foi feita daquele jeito para “parecer” indígena, mas que não era. Ela foi projetada por arquitetos do estado (IDEM, p. 43, nota).

Quanto ao que a comunidade gostaria que existisse, encontramos em Martins aquele mesmo problema citado acima, sobre as dificuldades de relação com a burocracia estatal:

Na visão dos professores da escola, não basta contratar moradores da aldeia para dar aula e abrir espaço para o ensino da língua Guarani, pois as tentativas de mudanças mais profundas na organização da escola e também no conteúdo, como não ter salas de aula nem divisão por séries, sempre esbarram no “sistema”, uma espécie de entidade metafísica que impede qualquer desvio do padrão de organização da Secretaria de Educação (IDEM, p. 115).

José Benites, cacique da aldeia Kuri'y, em entrevista feita por nós em dezembro de 2008, afirmou que tem proposto um modelo de educação escolar que funciona em sua aldeia:

A criança aprende só em Guarani, com professor falando em Guarani, na 1ª e 2ª série. Mas ela também aprende um pouco do português, pra cumprimentar o **jurua** quando chegam na aldeia pra visitar, pra poder entender o que o **jurua** diz e levar ele até o cacique. Na 3ª e 4ª série, aprende ainda em Guarani, mas com um professor traduzindo pro português, porque aí a criança vai aprender um pouco mais, se acostumar com a língua, ir aprendendo a ler em português aos poucos, porque depois disso ela já vai ir pra cidade com os pais e vai precisar ajudar os mais velhos a ler o nome do ônibus, a contar dinheiro. Mas até aí ela tem que saber o que é a cultura indígena e o que é a cultura do **jurua**.

Num modelo apresentado certa vez por Werá Tupã, em Morro dos Cavalos, também em entrevista em 2008, a educação tradicional Guarani teria os mais velhos, os **xeramõi** (avôs) e as **xejaryi** (avós), como os condutores da educação das crianças.

O xeramõi tem a responsabilidade de educar as crianças, e as crianças têm que prestar atenção pra aprender. Os pais das crianças tem responsabilidade de movimentar a aldeia, caçar, plantar a roça, fazer artesanato, pra alimentar a todos, sempre acompanhados de velhos e jovens, ensinando também. Mas não como o xeramõi que tá ali pra isso. O adulto, no sistema guarani, já recebeu educação de seu avô, e tá se preparando pra um dia ser xeramõi e passar o que aprendeu pro seu neto.

Assim, o processo educativo em que o mais velho ensina o mais novo, ou seja, o avô e a avó ensinam aos netos e netas, é o que garante, segundo Werá Tupã, que a tradição não se perca por completo,

porque o mais velho viveu a cultura e sabe como tá o mundo hoje, e ele vai adaptar o ensinamento pra criança poder aprender e conviver de acordo com a realidade que vive.

Seguindo este modelo, paramos para nos questionar como ficaria a introdução da Educação Escolar Indígena, com a presença de um “intermediador” de ensinamentos: o Professor.

IV - DE GUERREIROS AUTÔNOMOS NA SOCIEDADE CONTRA O ESTADO A PROFESSORES CONTRATADOS PELO ESTADO⁹

Estamos conscientes da existência dos Programas de Formação de Professores Indígenas, tal como os definem as palavras do Ministério da Educação:

Estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Essa legislação estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para **oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias**. A implementação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, **caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe**. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, **contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico**. Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que

⁹ Compreendemos aqui este como o nível de governo estadual. Seguindo o Decreto Presidencial nº 26/91, que repassa a responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. Somado a *LEI Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001*, em seu inciso 9.2 Diretrizes, afirma que a “coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução.

assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena (grifo meu).¹⁰

Porém, trazemos algumas questões referentes à efetividade desta Formação de Professores na continuidade da tradição indígena de comunidades, seja em nível de Magistério ou Superior. Nestes níveis já foram efetuados cursos com várias etnias no Brasil, sendo que com os Guarani foi iniciado em 2003 o “Curso de Formação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil *Kuaa-Mbo’e*”. O que está em elaboração desde 2007, pela UFSC, é o Curso de Licenciatura Indígena, ainda em regime de aprovação, que pretende atender às três etnias do estado de Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Xokleng (La Klano).

Pierre Clastres (1934-1977), filósofo e antropólogo francês, trabalhou na América do Sul entre as etnias Guayaki, Guarani e Yanomami, tendo sido um dos ferrenhos defensores das comunidades indígenas das Américas, quebrando um preconceito até então existente de que elas eram desorganizadas e não tinham leis. E de que apenas os grandes impérios Maia, Inca e Asteca conseguiram alcançar uma forma de organização “evoluída”, similar a das sociedades europeias (CLASTRES, 1978).

Para Clastres, as comunidades indígenas, ou “sociedades contra o estado”, eram e ainda são grupos de pessoas, com sua língua e religião próprias que, antes de tudo, negam-se a perder sua autonomia. Esta autonomia fora conquistada a duras penas, negando a centralização de poder em uma pessoa ou grupo, abandonando lugares bons para viver em busca de outro local sonhado, não apenas por melhores condições de vida, plantação ou caça, mas pela garantia da autonomia às pessoas da comunidade. Assim deu-se a dispersão Guarani e também a de outros povos que vivem em comunidades.

Os guerreiros destas sociedades comunitárias, que vivem em pequenas vilas, aldeias, diferenciando-se das sociedades imperiais em que há centralização de poder, segundo Clastres, foram os maiores responsáveis por essa dispersão autônoma, pois seriam eles os primeiros a centralizar o poder. Sendo que os melhores atiradores de flechas e hábeis nas lutas a qualquer momento poderiam dar um golpe e conclamar a si o poder central, obrigando todos a seguirem suas ordens. Porém isto não chegou a acontecer nestas comunidades. Por quê?

¹⁰ Conf. <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>.

Para Clastres, o guerreiro buscava nada mais que prestígio dentro da comunidade, e ser líder não lhe concedia tanto prestígio quanto atuar sozinho em emboscadas ao inimigo vizinho. A retirada de escalpo era uma ação e um prêmio individual, assim como guardá-lo para apresentar aos familiares comprovando o feito heroico.

Assim, os guerreiros autônomos lutavam para serem os melhores em suas artes de afastar o inimigo; a comunidade reconhecia nele o feito e o agradecia com prestígio nas festas e rituais, ou buscando-o como cunhado e genro.

Nos últimos séculos, os guerreiros foram sendo exterminados, segundo o próprio Clastres, pelo combate entre flechas de madeira e armas de fogo. À medida que os jovens cresciam, arriscavam-se na aventura da guerra e perdiam-se nas balas da arma de fogo. A nova estratégia destes povos nos idos do final do século XIX e início do século XX era abandonar as armas e lutar para conseguir a autonomia alimentar, já que os espaços para caça e plantação, como para a mobilidade em busca de novas terras estava comprometido pela ocupação não-indígena.

Os Guarani, em particular, sofreram ataques de vários lados. Desde os espanhóis e portugueses que os combateram, na citada Guerra Guaranítica nas Missões no século XVIII, até a ocupação dos territórios por europeus no século XIX e XX, que invadiram o litoral e margens de rios no interior dos atuais Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. Este era, e ainda é, o território Guarani, atualmente separado, não mais por outras etnias inimigas, ou perigosos monstros como nos contos antigos, nem por intransponíveis rios caudalosos, mas por cidades e ocupações da sociedade envolvente.

Neste contexto a aldeia, a comunidade, o **Tekoá** foi abalado em sua principal estrutura: o espaço livre. Sem seu território, sua Terra Indígena, a liberdade para caminhar, refletir na mata, tranquilizar o pensamento em busca de sinais para uma boa vida Guarani, também a educação tradicional entra em crise. O resultado desta crise é o apelo a métodos de ensino que, provisoriamente, não necessitem do espaço amplo de direito aos indígenas, mais uma vez, a Terra Indígena. O resultado desta crise, portanto, é ter de aceitar a introdução da educação escolar indígena. Com este método se introduz a educação centralizada no professor.

A escolha do modelo pedagógico, assim como da pessoa que ocupará o cargo de professor, pertence única e exclusivamente à comunidade, por Lei. Aqui entra o grande

problema. Como desenvolver uma boa educação Guarani dentro das estruturas do Outro, a começar: como uma sociedade contra o estado deveria aceitar a introdução de uma instituição do inimigo duplo? Duplamente inimigo porque, além de ser *estado*, com sua centralização e afins, também é uma instituição vinda daqueles de quem defendem-se por mais de 500 anos.

No início da escolarização, segundo Meliá (1999), a comunidade escolhia aquele que melhor falava o português e, por vezes, aquele que melhor se adaptara à cultura do não-indígena. Alguns destes, por consequência, salienta Meliá, já não traziam consigo a compreensão da tradição, porque ou eram jovens demais, ou já tinham deixado de seguir de algum modo as bases da tradição para poder lidar com o mundo de fora.

Porém, a estes destinados a lidar com a atividade de professor, também se esperava, e se espera ainda hoje, que sirvam de intermediários entre indígenas e não-indígenas, que sirvam para trazer a compreensão do mundo que acontece fora das aldeias mesclada ao mundo vivido internamente. Ou seja, que o professor se transforme num guerreiro de fronteira, ou guardião de embaixada, que defenda os interesses da comunidade contra os interesses dos de fora.

Aqui cabe a pergunta: se Clastres define o guerreiro como aquele que busca defender sua comunidade da centralização estatal em troca de prestígio interno, como um professor contratado pelo estado agirá, tendo que seguir normas e regras educacionais impostas pelos mecanismos de funcionamento do Estado?

Entre estes mecanismos encontramos, em nossas atividades junto à educação escolar indígena Guarani de Santa Catarina, o cumprimento mínimo de 800 horas ou 200 dias letivos com os alunos, divisão em classes e idades, a atribuição de dar méritos numéricos aos níveis de conhecimento, etc. Além de prestar contas a diretorias sobre as atividades dos professores, que vêm a cobrar burocraticamente; mais do que cobram aqueles a quem a educação realmente deve atender: a comunidade.

Um caso relatado pelo Professor José Bessa Freire, historiador da UFRJ, que comentou certa vez numa banca de defesa de dissertação em História na UFSC, em março de 2009, em que na Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, em Roraima, a responsável pelo controle das escolas indígenas foi visitar uma escola. Chegando lá, relatou Bessa, “a moça deu de cara com a porta da escola fechada, e voltou pra secretaria na cidade e decidiu descontar aquele dia de trabalho do salário do professor

indígena. Indo ver o que tinha ocorrido com seu salário, o professor encontrou a moça do controle e esta denunciou enraivecida que havia chegado um dia na escola da aldeia e estava fechada e sem aulas. O indígena então perguntou se acaso era uma quarta-feira à tarde. Ela confirmou que sim. Então ele explicou: lembra do programa que elaboramos para a escola? Quarta-feira à tarde é o dia de aula de pesca e estávamos todos no rio pescando e aprendendo com os mais velhos os segredos da pescaria”.

Este relato nos parece importante, pois exemplifica as diferenças das exigências burocráticas por parte do Estado e as exigências das comunidades indígenas que querem sua tradição incentivada pela escola indígena.

Como a educação escolarizada é algo novo, ainda é difícil para a comunidade, no caso a Guarani, entre seus anciões e conselheiros, compreender seu funcionamento, para não dizer sua “função”. O consenso sobre o que ainda prende crianças e pais ao redor das escolas nas aldeias, em muitos casos, é a presença da merenda escolar e a garantia de que alguns receberão salários.

Entre estes que recebem pagamento pelo trabalho estão a merendeira, o coordenador e os professores. Neste processo, a função dos guerreiros/professores corre o risco de se esvaziar do compromisso com a comunidade que acreditou no resguardo de sua tradição e interesses, para cair no simples fato de que os guerreiros devem corresponder mais às expectativas dos de fora que dos internos. Um exemplo disto é o caso citado do cacique e professor da Aldeia Morro Alto, que fora exonerado do cargo.

Outro exemplo ilustrativo foi o que pude obter em setembro de 2008, quando tive oportunidade de participar como consultor para as disciplinas de Filosofia e Sociologia no “Curso de Formação de Professores Yarapiari”¹¹, oferecido aos Yanomami e coordenado pela CCPY (Comissão Pró-Yanomami), em Boa Vista, Roraima. No decorrer do Curso os estudantes foram participar da Assembleia da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), na Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, também em Roraima. Entre os dias 24 a 28 de setembro lá ouvi muitos relatos de professores indígenas do estado de Roraima. Entre estes professores, um chamou-me

¹¹ Este Curso foi iniciado em 1995, e “atende à reivindicação dos Yanomami que veem no processo escolar um modo de fortalecer suas línguas por meio da alfabetização, bem como de ter acesso a informações e conhecimentos exógenos hoje indispensáveis à sua autonomia sócio-política e econômica, uma vez que seu contato com o mundo exterior passou a ser crescente e irreversível”. Conf. www.proyanomami.org.br

a atenção por falar de sua relação com o estado¹². Dizia ele, a partir do que pude anotar rapidamente de suas palavras, que:

uma vez encaminhei um documento para a Secretaria de Educação do estado de Roraima e não tive resposta, era sobre a paralisação dos professores indígenas. Ai, depois de uns dias, como resposta tive um chamado do pessoal da Secretaria, dizendo que eu não devia me meter com isso por que eu era professor, funcionário do governo. Aí eu falei pra eles que antes de professor eu sou indígena e preciso defender meu povo. Não tive medo nenhum, por que se eles querem me tirar, tenho a comunidade. Temos que ser fortes, professores, e não devemos achar que o governo é nosso dono só porque ele paga salário pra nós (FALA PÚBLICA DURANTE A ASSEMBLÉIA DA OIPRR).

Percebemos nesta caminhada que a condução do processo de Educação Escolar Indígena ainda não se encontra nas mãos dos povos mais interessados, mas nas mãos do Estado que, ao que compreende-se, vê-se com uma demanda que não quer, ou não tem estrutura, ou muitas vezes, não tem intenções, de atender. Nestes meandros políticos, pedindo mais uma vez o auxílio de Certeau, seria uma estratégia por parte do Estado a de manter povos indígenas sob controle. Como o caso deflagrado na Raposa/Serra do Sol em que denúncias contra a demarcação contínua da área se deviam a preocupações quanto à soberania nacional, sendo preciso controle da região. Mas, nos limitemos ao que diz respeito à educação. O que ocorre é que, além de uma demanda legítima e histórica, a condução do processo de implementação da Educação Escolar Indígena pelos indígenas, caso não seja efetuada brevemente, deveria ser, logicamente, denunciada como continuação do processo colonizador estatal.

Atualmente, destaca-se a presença do indígena Gersem Baniwa, que está na Coordenadoria Geral de Educação Escolar Indígena do MEC (Ministério da Educação), com uma proposta de “Rearranjos Etnoeducacionais”, que seriam uma reforma na administração e acompanhamento das escolas indígenas, com a criação de “Distritos de Educação Escolar Indígena”. Estes Distritos seriam distribuídos por Territórios Etnoeducacionais. Segundo Gersem Baniwa, hoje as escolas indígenas são conduzidas pelos municípios e estados, separadamente e sem consulta aos povos indígenas, não respeitando suas especificidades étnicas com toda sua população, ou seja, sem conseguir

¹² Em Roraima os professores Macuxi, Taurepang, Wapichana, Ingaricó, Patamona e Wai-wai, menos os yanomami, tiveram concurso público para serem professores do estado. Este concurso foi feito com avaliação e encaminhamento de documento do Tuxaua (cacique) da comunidade indicando o professor como aceito pela comunidade para assumir o cargo público. Foram contratados professores e coordenadores pedagógicos, sendo alguns itinerantes, ou seja, vão de comunidade em comunidade dando assessoria aos professores indígenas.

atingir o direito ao diferenciado. A proposta seria construir conselhos por etnias, que trabalhariam apenas com o tema da educação e, além de fiscalizar, proporiam e acompanhariam a educação escolar indígena dentro do território linguístico de sua etnia. Seria algo similar ao Distrito Sanitário da Fundação Nacional da Saúde.

Como os Guarani que vivem em 9 estados e em cada estado tem uma política de Educação Escolar Indígena. Com o rearranjo etnoeducacional, os Guarani teriam a mesma educação independentemente do estado.¹³

Segundo esta proposta, cada Distrito Etnoeducacional seria coordenado pelo MEC e pelos povos indígenas, que sentar-se-iam com representantes dos municípios, dos estados, da FUNAI, do Ministério Público Federal, e demais instituições, para fazerem planejamento para toda a região elegendo as prioridades. Para implementação deste novo sistema, Gersem Baniwa afirmou que seriam realizadas Conferências Locais e Regionais, seguidas de uma Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Com essa proposta a Coordenadoria pretende dar mais força aos povos indígenas em fazer valer suas demandas, pois colocaria juntos povos que estão atualmente separados por estados e, ainda, em situação de condutores do processo junto ao MEC.

Portanto, salta aos olhos que há uma escola indígena no meio do caminho, e que ela vem sendo construída e reconstruída, seguindo demandas apresentadas, dando um passo após outro. Sabemos das dificuldades e, as comunidades, melhor que ninguém, sabem de suas propostas para uma educação diferenciada, ou ao menos sabem o que não querem dela. Acreditamos que, para que seja bem construída a Educação Indígena, escolar ou comunitária, é preciso diálogo entre indígenas e Estado, e, principalmente, que haja pessoas qualificadas e sensíveis que possam, enfim, sanar as dificuldades de compreender o diferenciado. Sem isto, os povos indígenas continuarão correndo o risco da incansável colonização.

Porém há, também, um caminho no meio da escola, como na fala de Nhenety Kariri-Xocó, participante do sítio “Índios On line”¹⁴:

¹³ Gersem Baniwa, em depoimento colhido no Encontro Regional sobre Desafios da FUNAI, em Passo Fundo, entre os dias 20 e 22 de Agosto de 2008.

¹⁴ “ÍNDIOS ON LINE é um canal de diálogo, encontro e troca. Um portal de diálogo intercultural, que valoriza a diversidade, facilitando a informação e a comunicação para sete nações indígenas: Kiriri, Tupinambá, Pataxó-Hãhãhãe, Tumbalalá na Bahia, Xucuru-Kariri, Kariri-Xocó em Alagoas e os Pankararu em Pernambuco e para a sociedade em forma geral. Os mesmos índios se conectam à internet em suas próprias aldeias, realizando uma aliança de estudo e trabalho em benefício de suas comunidades e o mundo.” Conf. www.indiosonline.org.br.

A aldeia é uma sala de aula social. A floresta a classe ambiental, nosso teto é o sol brilhando, a lua e as estrelas brilhantes. Toda a Terra Indígena Kariri-Xocó é uma Escola, a Comunidade são os alunos. Aprendemos uns com os outros.¹⁵

Além disso, é importantíssimo o debate nacional sobre a diferenciação da Educação Indígena, não generalizando crianças e jovens mais uma vez como “índios”, tratando-os como se não houvessem etnias, cada qual com sua particularidade, língua, território. Mas respeitando a particularidade de cada etnia e de cada comunidade em sua autonomia. Isto servirá, quiçá, para que não venham a ocorrer mais confusões na grande mídia sobre o que algum jornalista desinformado concluiu sobre o processo de demarcação de uma Terra Indígena, ou ainda sobre crianças vivenciando a tradição e, ao mesmo tempo, participando de um momento educativo que, aos olhos não-indígenas, possa parecer trabalho infantil.

No início do sub-capítulo I, tentei criar uma situação de estranhamento com o primeiro parágrafo escrito em Guarani. Alguns podem ter lido, caso compreendam a língua, outros podem logo ter percebido que não entendem o texto e continuado a leitura no próximo parágrafo. Se apenas diante de um parágrafo sentimos a dificuldade, imaginemos como é o cotidiano de uma comunidade indígena que busca manter sua língua e tem poucas formas de utilizá-la, além de obter materiais impressos, livros, disponíveis apenas na língua nacional. E assim segue a construção do respeito ao outro, não é por ser diferente que temos de desconsiderá-lo, mas buscar os caminhos para sanar o desrespeito e manter a diferenciação. No caso deste trabalho foi preciso um enorme capítulo para expressar o que diziam nas palavras em Guarani: “Agora vejamos como é uma situação difícil quando percebemos o outro. Para caminharmos juntos, num só caminho, é doloroso. Mas teremos que caminhar. Assim, conversarmos parece um bom começo”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Morro dos Cavalos, 2002.

BARTH, F. (Org.) **Los Grupos étnicos y sus fronteras**. Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1976.

¹⁵ Nhenety Kariri-Xocó. Conf. *Atividade da Escola Viva Kariri-Xocó*. Disponível em: <www.indiosonline.org.br>.

BERGAMASCHI, Maria A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, Mai/Ago. 2007.

_____. **Nhembo'e. Enquanto o Encanto Permanece. Processos e práticas de Escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

_____. Por que querem e por que não querem escola os guarani? **Tellus**, ano 4, n. 7, out. 2004.

BRAND, Antonio J.; NASCIMENTO, Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. NEPPI. Disponível em: <<http://nepi.org/producoes.php?id=127>>. Acesso em: 03 de abr. 2013.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor **García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAPACLA, Marta Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995), resenhas de teses e livros. **Cadernos de Educação Indígena**, Brasília/São Paulo, vol. 1, 1995.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o estado**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

CLASTRES, Helène. **Terra sem mal: o profetismo tupi guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

DARELLA, Maria Dorothea Post. **Ore roipota yvy porã 'nós queremos terra boa' territorialização guarani no litoral de Santa Catarina - Brasil**. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.

DIÁRIO de Campo. 2004.

DI FELICE, Massimo. O “digitalnativo”. In: LOPES, M. I. V.; BUONANNO, M. (Org.) **Comunicação social e ética**. São Paulo: Intercom, 2005, pp. 285-302.

DOOLEY, Robert. **Léxico Guarani, Dialeto Mbya**. Disponível em: <www.sil.org>. Acesso em: 03 de abr. 2013.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

GAJARDO, Anahy, CARRARINI, Giovanna; MARÍN, José; DASEN, Pierre. Enjeux et défis de l'éducation interculturelle et bilingue en Amérique Latine. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/GajardoEIB.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. 2013.

LADEIRA, M. Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso.** Maringá: Eduem; São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **O caminhar sob a luz. O Território Mbya à beira do oceano.** 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1992.

LITAIFF, A. **Les Fils du Soleil.** 1999. Tese (Doutorado em Antropologia) – Montreal, Canadá. 1999.

MARTINS, Moreno S. **Ywyrá'idja: do Xamanismo às Relações de Contato, Auxiliares Xamânicos e Assessores Políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC),** 2007.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico,** São Paulo: Cortez, 1997.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. **Caderno CEDES**, vol. 19, n. 49, Campinas, Dec. 1999.

MELLO, Clarissa Rocha de. **Corpos que falam em silêncio, Escola, Corpo e Temporalidade entre os Guarani.** 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

MONTARDO, Deyse L. O. **Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani.** 2002. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

NUNES, Orivaldo Jr. O índio na rede da Aldeia Global: utilização de novas tecnologias por comunidades indígenas buscando a sustentabilidade na informação. **Anais do II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, Saberes e Práticas Interculturais na Universidade,** Campo Grande, MS: UCDB, 2007. Disponível em: <www.rededesaberes.org/eventos/index.html>. Acesso em: 03 de abr. 2013.

_____. A existência essencial da escola e a educação indígena guarani. **Anais da ANPESul, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** Itajaí, 2008.

SANTOS, Silvio Coelho. **Educação e Sociedades tribais.** Porto Alegre: Movimento, 1975.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes (Orgs.). **Antropologia, História e Educação.** São Paulo: Global, 2001.