

EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

Um debate epistemológico
e político

Mariano Báez Landa
Alexandre Ferraz Herbeta
Organizadores





Universidade Federal de Goiás

Reitor

Edward Madureira Brasil

Vice-Reitora

Sandramara Matias Chaves

Pró-Reitora de Graduação

Flávia Aparecida de Oliveira

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Laerte Guimarães Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Lucilene Maria de Sousa

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Robson Maia Geraldine

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e

Recursos Humanos

Everton Wirbitzki da Silveira

Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade

Universitária

Maisa Miralva da Silva

Comissão Editorial da Coleção Diferenças:

Luis Felipe Kojima Hirano

Camila Azevedo de Moraes Wichers

Alexandre Ferraz Herbetta

Carlos Eduardo Henning

Janine Helfst Leicht Collaço

Conselho Editorial da Coleção Diferenças

Centro-oeste: Ellen Woortman (UnB);

Maria Luiza Rodrigues Souza (UFG) e Joana

Fernandes (UFG)

Norte: Deise Montardo (UFAM); Gersem

Baniwa (UFAM), Marcia Bezerra (UFPA)

Nordeste: Renato Athias (UFPE), Julie

Cavinac (UFRN), Osmundo Pinho (UFRB)

Sudeste: José Guilherme Cantor Magnani

(USP), Jorge Villela (UFSCAR) e Sérgio

Carrara (UERJ)

Sul: Sônia Maluf (UFSC), Cornelia Eckert

(UFRGS) e Jorge Eremites (UFPEL)



Conselho Editorial da Editora da Imprensa

Universitária (*iU)

Coordenação Editorial – Conselho Editorial

Alice Maria Araújo Ferreira

Antonio Corbacho Quintela (Presidente)

Bruna Mundim Tavares (Secretária)

Divina Aparecida Anunciação Vilhalva

Fabiene Riány Azevedo Batista (Secretária)

Igor Kopcak

Joana Plaza Pinto

João Pires

Pamora Mariz Silva de F. Cordeiro

Revalino Antonio de Freitas

Salustiano Álvarez Gómez

Sigeo Kitatani Júnior



EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURALIDAD

Un debate epistemológico
y político

Mariano Báez Landa
Alexandre Ferraz Herbeta
Organizadores



*iU

© Editora Imprensa Universitária, 2017.

© Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.), 2017.

Revisão

Fabiene Riány Azevedo Batista

Bruna Mundim Tavares

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa

Géssica Marques

Publicação financiada pelo CAPES

Esta publicação tem uma leitura endossada pelo Comitê Editorial do CIESAS, que garante sua qualidade e relevância.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L253e Landa, Mariano Báez

Educación indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político/ Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

515 p.

Inclui referências

ISBN: 978-85-93380-28-0

1. Programas de educação intercultural. 2. Educação indígena.
3. Formação superior.I. Título.

CDU378.147

Catalogação na fonte: Natalia Rocha CRB1 3054



A Coleção Diferenças é fruto da parceria entre o PPGAS/UFG e o CEGRAF, que visa a publicação de coletâneas, traduções, teses e dissertações dos docentes, discentes e pesquisadores não apenas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG, mas também de outros programas de pós-graduação que dialogam com as nossas linhas de pesquisa. Essa iniciativa pretende contribuir para a divulgação da produção antropológica contemporânea, desde o Centro-Oeste estendendo-se a outras regiões do Brasil, com a diversificação dos meios de publicação de etnografias, de investigações em diferentes campos de conhecimento antropológico e de traduções de textos clássicos e inovadores da reflexão antropológica”

Sumário

9 INTRODUÇÃO

PARTE I – ANTECEDENTES HISTÓRICOS NA AMÉRICA LATINA E
PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA INTERCULTURALIDADE

- 20 **UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MEXICO:
COMENTARIOS DESDE UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA**
Mariano Báez Landa (CIESAS-TMA/ PPGAS-UFG)
- 45 **ANTECEDENTES HISTORICOS PARA EL ESTUDIO
DE LA CONSTRUCCIÓN INTERCULTURAL DE LAS
NACIONES DE CHILE Y ARGENTINA, 1860-1883**
Pedro Canales Tapia (USACH/CHILE)
- 74 **PROCESSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
POSSIVEIS REFLEXÕES**
Júlio Kamêr R. Apinajé (PPGAS/UFG)
- 82 **ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EFETIVAÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA
E DIFERENCIADA: IDENTIFICANDO OS DESAFIOS
E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**
Cássio Knapp (UFGD); Andêrbio Márcio Silva Martins (UFGD/MS)
- 116 **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTEREPISTÊMICA: DESAFIOS
POLÍTICOS PARA (E A PARTIR) DA ESCOLA INDÍGENA**
Maria do Socorro Pimentel da Silva (NTFSI/UFG); Alexandre Her-
betta (NTFSI/UFG)

PARTE II – EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURAL: CASOS CONCRETOS

- 148 **UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL**
Andêrbio Márcio Silva Martins (UFGD); Cássio Knapp (UFGD/MS)
- 186 **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E JUVENTUDE: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA ITATY DA ALDEIA GUARANI DO MORRO DOS CAVALOS E O IFSC/CÂMPUS SÃO JOSÉ**
ESCULTURA Grupo de Pesquisa (IFSC/SC)
- 221 **ENSINO DE QUÍMICA NO TEKO ARANDU: PROPOSTA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERCULTURALIDADE**
Rodrigo Teles dos Santos (UFGD); Andêrbio Márcio Silva Martins (UFGD/MS)
- 263 **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA**
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento (UFPI)
- 295 **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: RUMOS MEHI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ**
Taís Põcuhtô; Juliana Têrkwÿj; Leonardo Tupên; Ovídio Kõnry; Ariel Pêphà; André Cõhtàt; Alexandre Herbetta; Francy Eide Leal; Edvaldo Paraty; Comitê Krahô; Gregório Hÿhtê; Tikun Secundo Krahô (NTFSI/UFG)
- 316 **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NO BRASIL**
Cledes Markus (UFRGS)

PARTE III – DEBATES PARALELOS

- 350 **O LUGAR DA CULTURA: REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLAS INDÍGENAS NA TI PIAÇAGUERA (SÃO PAULO/BRASIL)**
Camila Mainardi (Pós-doutoranda, PPGAS-UFG/Brasil)
- 375 **OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM ACADÊMICO INDÍGENA AKWÊ/ XERENTE, NO MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS DA UFG**
Ercivaldo Damsökëkwa Xerente (PPGDH/ PPGAS/ UFG)
- 399 **RETOMAR LAS RELACIONES DE TRABAJO Y PROPIEDAD: LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA PIONERO MUNDIAL EN LA LUCHA ANTI-RACISTA**
Patricia Legarreta (UAMI)
- 449 **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI EM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO**
Clovis Antonio Brighenti (UNILA/SC); Linda Osiris González Cárdenas (UNILA/SC)
- 483 **QUANDO A ALDEIA VIRA ESCOLA: A TÊMÁTICA EDUCACIONAL NO PLANO DE GESTÃO ETNOAMBIENTAL DO POVO PAITER- SURUÍ**
Adriana Francisca de Medeiros (Doutoranda, PGDRA/ UNIR); Adnilson de Almeida Silva (UNIR)

EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: UM DEBATE EPISTEMOLÓGICO E POLÍTICO

Alexandre Ferraz Herbetta¹
Mariano Báez Landa²

Este livro é o resultado de diálogos e debates intensos entre os participantes do grupo de trabalho número 28, “Educação indígena ou educação intercultural: um debate epistemológico e político”, realizado na XI Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) em Montevideo, Uruguai, no fim do ano 2015.

Os trabalhos em referência e aqui apresentados têm origem nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil assim como no México. Ademais, o livro inclui reflexões inovadoras procedentes do Chile e importantes contribuições de autores e autoras indígenas, apresentando um conjunto rico e interessante de experiências no campo da interculturalidade.

Desta maneira, buscamos promover um diálogo profundo sobre a realidade da educação indígena e intercultural de diversas regiões latino-americanas com o propósito de refletir sobre as relações entre política pública, movimento político indígena e programas de educação.

1 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

2 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIE-SAS), Ciudad de México, México.

Essas experiências partem do contexto político da década de setenta, quando movimentos indígenas começaram a demandar um diálogo direto com os Estados-nação e a reivindicar seus próprios direitos sobre territórios e cultura, ressaltando a importância de contar com uma educação étnica e culturalmente diferenciada. Essas demandas atingiram diretamente o centro das políticas assimilacionistas e integracionistas que haviam sido implementadas nos governos latino-americanos desde décadas anteriores, e que utilizavam a educação escolar como um dos principais instrumentos de integração monocultural, monoétnica, unidirecional e hegemônica, personificadas na imagem de um ser mestiço, universal e global.

Com a comemoração dos 500 anos do encontro entre os mundos americano e europeu, tomou força o movimento de resistência indígena, negra e popular que, entre outras demandas, lutou por projetos educativos que garantiam para os povos originários o controle sobre suas culturas e o exercício de autonomias emancipatórias. Neste cenário surgiram políticas públicas e reformas constitucionais que geraram programas de educação indígena, bilíngue e bicultural, as quais culminaram com o surgimento de cursos de formação superior para indígenas e com as próprias universidades interculturais.

Sem dúvida, essas experiências distintas indicam transformações importantes em processos educativos e pedagógicos no interior dos povos originários, muitas vezes na contramão da política oficial dos Estados que se utilizam dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade para afirmar novo discurso integracionista típico da época neoliberal.

Nesse contexto vale destacar o importante papel que tem exercido, em vários países, os cursos de formação superior para professores indígenas, os quais têm formado líderes sociais, políticos e culturais de

seus povos. Nesse momento de empoderamento emergem outras epistemologias e projetos político-pedagógicos que vão constituindo novas formas de aprendizagem e desenvolvendo processos interepistêmicos que produzem verdadeiros interconhecimentos ou conhecimentos em colaboração intercultural, os quais tomam como base a comunidade e a família como ponto de partida de processos profundos de reflexão e intervenção na vida cotidiana destes e para os povos originários.

A formação de universidades interculturais e cursos de formação superior para indígenas e negros em universidades convencionais é, ainda, um grande desafio para a dinâmica universitária, que é pautada pelo academicismo e pela reprodução monocultural da razão científica. A inclusão de índios e negros em programas universitários mediante o sistema de cotas, vestibulares específicos (ou não) ou com entrada automática está transformando não só padrões integracionistas de sociabilidades como também a própria dinâmica de construção democrática de espaços educativos, os quais buscam ser interculturais.

As universidades que participam do processo mencionado experimentam transformações e geram novos processos de socialabilidade entre indígenas e não indígenas, inclusive em seus espaços mais convencionais, o que se dá a partir da relação estabelecida com diversos departamentos e programas, tanto de licenciatura como de pós-graduação. Isso produz novos conhecimentos que se revelam em dissertações e teses os quais tomam o tema da interculturalidade em si mesmo como objeto de estudo e, ainda mais, impulsionam novas políticas e práticas através de um conjunto de ações afirmativas e de inclusão em várias universidades brasileiras.

Da mesma maneira, é muito importante destacar as transformações na escola indígena que se modifica de espaço de colonização, responsá-

vel pela desvalorização dos mundos indígenas através de uma constante tentativa de dominação epistêmica, para uma instituição apropriada pela comunidade mediante demandas e ações específicas que convertem a escola em um espaço de reflexão e intervenção sobre o mundo contemporâneo desde um ponto de vista local.

Essas experiências e reflexões constituíram a proposta de nosso grupo de trabalho em Montevideo. A partir delas, o livro apresenta a primeira parte intitulada “Antecedentes históricos na América Latina e perspectivas epistemológicas da interculturalidade” com trabalhos que revisam aspectos históricos e perspectivas teórico-metodológicas sobre a interculturalidade aplicada à educação.

Um segundo bloco denominado “Experiências em educação escolar indígena e intercultural: casos concretos”, que aborda em forma de estudo de caso, experiências bem específicas e localizadas de educação escolar indígena e intercultural tratando, conseqüentemente, de temas importantes para a dinâmica escolar como as políticas linguísticas, a questão da juventude e, inclusive, sobre novas práticas pedagógicas. Falamos, pois, de transformações em curso localizadas em espaços escolares na América Latina.

Finalmente, a terceira e última parte intitulada “Debates paralelos” que é composta de um conjunto de discussões que se caracterizam por abordagens transversais de experiências de educação intercultural, e trazem enfoques ambientais, culturais, geracionais, de direitos humanos, de situações de fronteira e de educação para o trabalho.

Esperamos que esses materiais provenientes do Brasil, Chile e México promovam e aprofundem os debates sobre a realidade educacional intercultural que se vive em diversas regiões de nossa América, com o

objetivo de refletir sobre as relações entre políticas públicas, movimentos étnico-culturais e práticas educativas interculturais.

Inverno 2016-2017

EDUCACIÓN INDIGENA E INTERCULTURALIDAD: UN DEBATE EPISTEMOLÓGICO Y POLÍTICO

Alexandre Ferraz Herbetta¹
Mariano Báez Landa²

Este libro es el resultado de un fructífero diálogo y debate entre los participantes del Grupo de Trabajo número 28, “Educación indígena o educación intercultural. Un debate epistemológico y político”, en el marco de la XI Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) en Montevideo, Uruguay a fines del año 2015. Los trabajos aquí presentados proceden de las regiones Sur, Sudeste, Centro-Oeste y Norte de Brasil así como de México.

Además, se incluye en este libro reflexiones innovadoras procedentes de Chile e importantes contribuciones de autores y autoras indígenas, mostrando un conjunto rico e interesante de experiencias en el campo de la interculturalidad.

De esta manera buscamos promover un diálogo profundo sobre la realidad de la educación indígena e intercultural de diversas regiones con el propósito de reflexionar sobre las relaciones entre política pública, movimiento político indígena y los programas educativos.

1 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

2 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIE-SAS), Ciudad de México, México.

Estas experiencias parten del reconocimiento de un contexto político ubicado en la década de los años setenta, cuando movimientos indígenas en toda América Latina comenzaron a demandar un diálogo directo con los estados-nación y a reivindicar sus propios derechos sobre territorios y culturas, subrayando la importancia de contar con una educación étnica y culturalmente diferenciada. Estas demandas acertaron directamente al corazón de las políticas asimilacionistas e integristas que habían implementado los gobiernos latinoamericanos décadas atrás, y que han utilizado a la educación como uno de los principales instrumentos de integración monocultural, monoétnica, unidireccional y hegemónica personificada en la imagen de un ser mestizo, universal y global.

Con la impronta de la conmemoración de los 500 años del encuentro entre los mundos americano y europeo, toma fuerza el movimiento de resistencia indígena, negra y popular que, entre otras demandas, lucha por proyectos educativos que conquisten para los pueblos originarios el control sobre su cultura y el ejercicio de autonomías emancipatorias. Como resultado de ello surgieron políticas públicas y reformas constitucionales que alentaron programas de educación indígena, bilingüe y bicultural, hasta culminar con el nacimiento de cursos de formación superior para indígenas y las propias universidades interculturales al inicio del presente siglo.

Sin duda, distintas experiencias destacan importantes transformaciones en procesos educativos y pedagógicos en el seno mismo de los pueblos originarios, muchas veces a contramano de la política oficial de los Estados que usa los conceptos de multiculturalismo

e interculturalidad como el nuevo discurso integracionista en la época del neoliberalismo.

En este contexto cabe destacar el importante papel que han jugado, en varios países, los cursos de formación superior para profesores indígenas, quienes se han convertido en verdaderos líderes sociales, políticos y culturales en sus pueblos. En este escenario de empoderamiento, emergen otras epistemologías y proyectos político-pedagógicos que van constituyendo nuevas formas de aprendizaje y desarrollando procesos interepistémicos que producen verdaderos interconocimientos o conocimientos en colaboración intercultural, que toman como base a la comunidad y a la familia como el punto de partida de procesos profundos de reflexión e intervención en la vida cotidiana desde, con y para los propios pueblos originarios.

La formación de universidades interculturales y cursos de formación superior para indígenas y negros en universidades convencionales, es un gran desafío para la integración vertical universitaria pautada por el academicismo y la reproducción monocultural de la razón científica. La inclusión de indios y negros en programas universitarios mediante el sistema de cuotas o de pase automático, está transformando no solo patrones integracionistas de sociabilidad sino la propia dinámica de construcción democrática de espacios educativos que busquen realmente ser interculturales.

Las universidades que participan del proceso mencionado, experimentan transformaciones y generan nuevos procesos de sociabilidad entre indígenas y no indígenas, inclusive en sus espacios más convencionales, a partir de la relación establecida con diversos departamentos y programas tanto de licenciatura como de posgrado.

Esto produce nuevos conocimientos que se revelan en disertaciones y tesis que toman el tema en si mismo como objeto de estudio y aun más, impulsan nuevas políticas a través de un conjunto de acciones afirmativas y de inclusión en varias universidades brasileiras.

Muy importante destacar aqui las transformaciones en la escuela indígena que transita del espacio de colonización, responsable de la desvalorización de los mundos indígenas y la constante tentativa de dominación epistémica, hacia una institución apropiada por la comunidad mediante demandas y acciones específicas que convierten a la escuela en un espacio de reflexión e intervención sobre el mundo contemporáneo desde un punto de vista local.

Estas experiencias constituyeron la propuesta de nuestro grupo de trabajo en Montevideo. En consecuencia este libro se organizó presentando una primera parte intitulada “Antecedentes históricos en América Latina y perspectivas epistemológicas de la interculturalidad” con trabajos que revisan aspectos históricos y perspectivas teórico-metodológicas acerca de la interculturalidad aplicada a la educación.

Un segundo bloque nominado “Experiencias en educación escolar indígena e intercultural: casos concretos” aborda en forma casuística experiencias muy específicas y localizadas de educación escolar indígena e intercultural tratando, consecuentemente, de temas importantes para la dinámica escolar como las políticas lingüísticas, de la juventud e incluso de nuevas prácticas pedagógicas. Hablamos pues de transformaciones en curso localizadas en espacios escolares en América Latina.

Finalmente, el tercer y último apartado intitulado “Debates paralelos” se compone de un conjunto de discusiones que se caracterizan por abordajes transversales de experiencias de educación intercultural

desde enfoques ambientales, culturales, generacionales, de derechos humanos, de situaciones de frontera y educación para el trabajo.

Esperamos que estos materiales provenientes de Brasil, Chile y México promuevan y profundizen los debates sobre la realidad educacional intercultural que se vive en diversas regiones de nuestra América, con el objetivo de reflexionar sobre las relaciones entre políticas públicas, movimientos étnico-culturales y prácticas educativas interculturales.

Invierno 2016-2017

PARTE I – ANTECEDENTES HISTÓRICOS
NA AMÉRICA LATINA E PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS DA INTERCULTURALIDADE

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: COMENTARIOS DESDE UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA

Mariano Báez Landa¹

RESUMEN

En este trabajo se analiza, desde un punto de vista antropológico, el surgimiento de las universidades interculturales en México en el contexto de las políticas de atención a los pueblos indios y se incursiona en una crítica al concepto de interculturalidad manejado por algunos proyectos institucionales, académicos y políticos.

Palabras clave: Educación intercultural. Interculturalidad. Indigenismo. Universidades interculturales.

RESUMO

Este trabalho analisa, desde um olhar antropológico, o surgimento das universidades interculturais mexicanas num contexto de políticas de atenção para povos indígenas. Tenta-se uma crítica ao conceito de interculturalidade utilizado por alguns projetos institucionais, acadêmicos e políticos.

Palavras-chave: Educação intercultural. Interculturalidade. Indigenismo. Universidades interculturais.

1 CIESAS-TMA/ PPGAS-UFG. E-mail: baezmariano@gmail.com

EDUCACIÓN E INDIGENISMO

En México la labor indigenista ha estado ligada fuertemente a los programas educativos orientados al medio rural e indígena. Posterior a la revolución mexicana de 1910 el Estado mexicano ha tenido en la educación al principal instrumento para intentar resolver lo que desde siglos atrás se ha considerado “*el problema del indio*”.

Desde la misma creación del Ministerio de Educación del nuevo régimen de la revolución mexicana, con José Vasconcelos (1882-1959) a la cabeza, se consideró como tarea central la enseñanza del idioma castellano en las áreas indias, y para ello fue creado un Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena (1921), con 50 profesores que recibieron el nombramiento de *maestros misioneros ambulantes*. Al año siguiente había ya 77 misioneros y 100 maestros rurales residentes en todo el país. Vasconcelos concebía esta labor como una verdadera cruzada, donde se ligaban el esfuerzo misionero católico, que había engendrado nuestra nacionalidad, con un proselitismo regenerador, que sin perjuicio de especializarse en los aspectos técnicos de la cultura moderna, lograra frutos de espíritu tan fecundos como los antiguos, cuya raíz era el amor al semejante (Cfr. Discursos, 1920-1950).

Se emprendió una nueva conquista de México con una segunda evangelización, esta vez para *civilizar* a más de la mitad de la población, en un esfuerzo pedagógico sin precedente en el país. Los maestros misioneros tenían entre sus tareas, la elaboración de etnografías y rescate de vocabularios de lenguas nativas, privilegiar el trabajo sobre el estudio, dotar de cultura al indio enseñándole el castellano, promover una visión épica de las grandes culturas prehispánicas para restañar el

orgullo nativo. Eran los nuevos franciscanos, salvando almas para la causa de la castellanización.

Los maestros misioneros, en una primera etapa, eran verdaderos promotores de la educación rural e indígena, agitadores que actuaban en las áreas más distantes, con mayor población india y más conflictivas. La empresa era gigantesca, ya que junto con los profesores residentes, debían aprender el idioma nativo, conocer las condiciones económicas de la región y preparar nuevos profesores de entre los mismos indios.

Formalmente aprobado en 1923 por el ministro Vasconcelos, comenzó a funcionar el Plan de las Misiones Federales de Educación. La primera misión inició labores en Zacualtipan, estado de Hidalgo, a cargo del Profesor Rafael Ramírez Castañeda, antiguo colega de estudios de Moisés Sáenz en la Escuela Normal de Xalapa, estado de Veracruz. Este primer tipo de misión cultural, podía definirse como una especie de escuela ambulante, especialmente diseñada para funcionar en cortos periodos, con el objeto de preparar y orientar a los primeros profesores rurales.

Desde el campo de una naciente antropología aplicada en México, el proyecto de Gamio contenido en su obra *La población del valle de Teotihuacan* (1929) era un programa oficial de cambio cultural inducido, que utilizaba la educación elemental en idioma castellano y la acción asistencial en los terrenos de la salud, la alimentación y la capacitación técnica como principales armas. Al mismo tiempo reconocía que la modernización rural, no podía imponerse llanamente, sino que requería ser adaptada a las condiciones reales y específicas de cada región y cultura. Su visión de la estructura social mexicana, después de la revolución, subrayaba una amplia diversidad geográfico-regional; una heterogeneidad social producto de una distribución desigual de la riqueza

y una enorme diversidad biológica producida por tipos de alimentación inapropiados entre los grupos más pobres. Estas circunstancias lo llevaron a concluir que México era una especie de *rompecabezas cultural*, donde se identificaban al menos tres tipos de cultura material: La *india*, que calificó como anacrónica y deficiente; la de la *población rural no-india*, que consideraba de desarrollo intermedio poco eficiente, y la *moderna y eficiente*, identificada con la población de las ciudades.

Partiendo de que las clasificaciones lingüística, étnico-racial y cultural eran altamente imprecisas para identificar y cuantificar a los indios en México, Gamio dio por sentado que las lenguas indígenas desaparecerían, y con ellas las barreras de comunicación entre los diversos sectores y grupos de la sociedad mexicana.

Respecto a los aspectos raciales, afirmó categórico que en México no existía, como en otros países, el estigma del racismo, lo que quedaba demostrado por la presencia de grandes personajes de la política y la ciencia, que tenían un origen nativo como Benito Juárez, a quien identificó como indio por sus rasgos físicos, pero occidentalizado por su pensamiento.

Identificar lo indio buscaba aculturar, asimilarlo a un modo *moderno* de vida, la clasificación cultural tenía por objeto determinar el grado y forma que adquiriría el mestizaje y comprobar que las comunidades indias vivían etapas evolutivas inferiores a las sociedades mestizas y occidentales. El México revolucionario, para ser moderno y eficiente, requería por lo tanto de la convergencia y fusión de razas y manifestaciones culturales, de unificación lingüística, y de un equilibrio económico de los elementos sociales. Gamio rechazó la idea de un *país multicultural*, porque estaba convencido que aceptarla

implicaba conspirar contra el concepto de *integración nacional* surgido de la revolución mexicana.

La llamada integración nacional, era una fórmula pragmática en el pensamiento de Gamio que incluía territorio, composición étnica, civilización e idioma. De aquí se desprendían como tareas prioritarias, la intensificación del mestizaje, lograr un estándar cultural de vida, mejorar niveles de bienestar social y ampliar los medios de comunicación. Como una consecuencia obligada, la educación se convierte en este esquema, en el medio nacionalizador y civilizador por excelencia, y la castellanización como el instrumento principal, para lograr *normalizar* el desarrollo de la vida indígena, lo que implicaba conservar y estimular lo útil y benéfico; extirpar o corregir lo perjudicial; substituir lo deficiente e introducir lo indispensable (1942). Para obtener dicho resultado, Gamio proponía re-balancear el papel jugado por los llamados criterios *convencional* y *científico* en las comunidades indias, es decir, los conocimientos de los propios indios, y de la sociedad occidental respectivamente, concediéndole a este último un valor preponderante.

[...] se debe generalizar el carácter científico que es el único que puede evitar determinados fracasos agrícolas, excluyendo el convencional cuyas ideas son generalmente erróneas. [...] para la predicción de meteoros [...] no hay que dar crédito a lo que dice el empírico, sino a lo que señalan los aparatos y las observaciones de las respectivas estaciones meteorológicas. (1942)

Este indigenismo pragmático, que Gamio va construyendo como producto de su contacto con Dewey, su experiencia investigativa y su labor como funcionario público, entra en contradicción con su adscripción culturalista original, obtenida de sus aulas con Boas y expresada previamente en su libro *Forjando Patria. Pronacionalismo* (1916), donde afirmó que la cultura es el conjunto de manifestaciones materiales e intelectuales, que caracterizan a las agrupaciones humanas, que no admite la existencia de superioridades culturales, ni clasificaciones anacrónicas de los pueblos en cultos e incultos. La cultura –agregaba– es resultado de la mente colectiva de los pueblos, y se deduce directamente de los antecedentes históricos, del medio y las circunstancias que los rodean. Cada pueblo posee la cultura que es inherente a su naturaleza étnico-social, y a las condiciones físicas y biológicas del suelo que habita. Estos conceptos se identificaban plenamente con la tradición boasiana, de donde concluía que la cultura occidental no podía entender a la población indígena, sólo el etnólogo, provisto de un alma indígena virtual, y abandonando todo tipo de prejuicio racial, podría infiltrarse entre los indios y realmente conocerlos para lograr su integración nacional.

Al finalizar el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), Gamio denunció fracasos alarmantes en la labor educativa y la asistencia social en el medio indígena mexicano:

[...] quienes estaban encargados de impartir esa educación tenían preparación adecuada al medio urbano, pero generalmente desconocían las condiciones físicas, económicas, culturales y

psíquicas de los indígenas, así como las geográficas de las regiones que habitan. (1940)

Moisés Sáenz (1888-1941) sustituyó a Gamio en la Subsecretaría de Educación, y le dio un nuevo giro a las acciones educativas en el medio rural e indígena. Estaba en contra del apostolado vasconcelista, y como buen pragmático deweyano rechazaba el academicismo de Gamio. Su apuesta era por un programa de aplicaciones prácticas, y dudaba del modelo de investigación aplicado en Teotihuacan un lustro atrás, porque en esa experiencia la etnología se había supeditado fuertemente a la arqueología, y lo que precisaba la acción indigenista era desarrollar una antropología basada en una sociología práctica, es decir, una antropología social que estudiara la realidad, catalogara los hechos, describiera, generalizara y enfocara todo conocimiento a la aplicación inmediata, en la solución de problemas concretos. La antropología social concebida por Sáenz, era una ciencia eminentemente perceptiva y crítica de la antropología académica.

Sáenz es conocido como el verdadero artífice de las llamadas Misiones Culturales, las que proyectó como equipos multidisciplinarios que trabajaran en forma itinerante, dentro de grandes regiones rurales.

Sáenz, al igual que Vasconcelos y Gamio, consideró en un principio a la educación, como el gran instrumento emancipador del indio, que derrumbaría las particularidades culturales que fragmentaban a la sociedad nacional. Durante 1926 se creó oficialmente la Dirección de Misiones Culturales, donde se suprimieron los misioneros ambulantes originales, que fueron sustituidos por instructores itinerantes en pequeñas industrias y oficios.

Sáenz proyectó la famosa *Estación Experimental de Incorporación del Indio*, título de un efímero proyecto que él mismo denominó de investigación-acción antropológica, y que llevó a cabo entre 1932-33 en Carapan, poblado purhépecha, ubicado en la Cañada de los 12 Pueblos del estado de Michoacán. El objetivo principal era instalar un centro de observación, de experimentación y de acción, para estudiar el proceso de asimilación del indio, y ensayar métodos de incorporación a la sociedad mexicana (1936).

Desde el punto de vista de Sáenz, el rasgo de asimilación-incorporación más importante era el mestizaje, y éste se encontraba directamente relacionado con el desarrollo de las comunicaciones. No obstante, estaba convencido de que dicho mestizaje avanzaba por un camino diferente al proceso de la nacionalidad, porque tenía la certeza de que México era un panorama viviente de pueblos y culturas, donde el mestizaje no había sido un factor de unidad, sino de contraposiciones y conflictos. Las diferencias regionales entre norte y sur, se debían a las diversas composiciones que presentaba el mestizaje, así por ejemplo el del sur parecía ser un mestizo más indio que el del norte. El mestizaje en México (añotaba Sáenz) era propiamente una patología, originada por la conquista y que formaba parte del mexicano típico, con toda la carga cultural, étnica, social y económica que esto implicaba (1939).

Profundamente impactado por el lamentable estado de la educación en la Cañada michoacana, por el importante papel que jugaba la tierra como el elemento y la relación social más importante de la vida del indio, así como por los raquíticos resultados de su proyecto en Carapan, llegó a concluir que la llamada incorporación del indio, era

una acción que solo intentaba obligarlo a negarse y ser absorbido por la civilización occidental.

Integrar un solo México, con todos sus componentes, se convirtió en la tarea central del nuevo pensamiento indianista de Sáenz. Su tesis central consideraba necesario fusionar lo indio y lo occidental en un proyecto original de nación. El vehículo integrador sería un programa de comunicación intercultural, que impulsara una reinterpretación de los diversos rasgos culturales, para replantear el proceso de integración nacional. Esta tesis llevó a Sáenz, a sostener que el programa comunicativo inter e intracultural, requería de una castellanización acelerada. Leer y escribir eran herramientas básicas para comunicar, pero hacerlo en una misma lengua, de cobertura nacional, era lo que podía realmente integrar al país.

Integrar para Sáenz era mexicanizar, y visto de esta manera la integración nacional se convertía en la antítesis del indigenismo, porque se desplazaba la premisa de que el problema nacional era la existencia del indio, y se afirmaba que era la situación fragmentaria y el aislamiento en que vivían distintos grupos de mexicanos. El indigenismo solo colocaba al indio en una reserva teórica y práctica de la integración nacional, porque ser indio en México es no sólo un hecho biológico y racial, sino también una condición social, profundamente marcada de inferioridad. Por eso en el proyecto de Sáenz, al indio se le considera como un factor normal de la nacionalidad, y no como su negación.

Serías diferencias con la política oficial, exiliaron a Sáenz en Sudamérica como embajador en Perú. Sus numerosos viajes al interior de regiones indias, en Centro y Sudamérica, así como sus relaciones con el pensamiento de Mariátegui (1928) y Castro Pozo (1924 y 1936), lo

convirtieron en un indianista que defendía la pluralidad cultural, y se oponía a la incorporación obligada o dirigida de la población india, como único camino para resolver los retos del desarrollo latinoamericano.

En su máxima obra *México Integro*, que fue publicada originalmente en Lima en 1939, Sáenz expuso que la tarea integradora debía lograr una unificación material, espiritual y política; perfilar una identidad nacional armónica; garantizar respeto a la diversidad cultural y regional; una homogeneización racial y una comunidad espiritual con gran calidad ética. Habló de una reconstrucción social y cultural, que la educación, por sí misma, no podría lograr, ya que entendía que en México existe una oposición esencial entre la escuela y la cultura, porque mientras la escuela instruye, homogeniza, establece normas y pautas para civilizar, es decir, uniformar, materializar y universalizar; la cultura refleja la calidad especial de un grupo humano, muestra sus particularidades y diversidad, sus mecanismos de identidad, el molde singular que contiene a la carne y la sangre de un pueblo.

Pese a esta contradicción de fondo, creía posible amalgamar educación y cultura, siempre y cuando este proceso civilizador, partiera de las referencias propias, nativas, auténticas y de la influencia occidental, para integrar una llamada civilización indolatina.

Durante el régimen del General Cárdenas (1934-40), el apostolado individual de los maestros misioneros y el perfil de la misión cultural, como brigada de agitación y organización sociopolítica, son transformados sustancialmente. En 1938 las antiguas misiones fueron suprimidas, por considerarlas brigadas de choque, y sus integrantes fueron reubicados en el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, del propio Ministerio de Educación (SANTIAGO SIERRA, 1973).

El Ministro de Educación Narciso Bassols (1897-1959), fue el encargado de organizar la nueva educación rural indígena para México. Su proyecto original incluía a las misiones culturales, junto con la escuela para campesinos y la escuela de preparación de los maestros rurales, como los ejes de un nuevo programa educativo para el campo.

Bassols reconocía en sus discursos políticos, que las misiones culturales habían surgido como:

[...] brigadas de fermentación ideológica y de renovación de los conocimientos y métodos de los maestros [...] cuerpos que han recorrido el país levantando el espíritu de los campesinos, llevando a los maestros nuevas ideas y tendencias mejores y coadyuvando al arraigo definitivo de la escuela rural en su primera etapa (SANTIAGO SIERRA, 1973).

Pero en la instrumentación de su nuevo programa educativo, las nuevas misiones cumplirían exclusivamente las funciones de capacitación didáctica a los profesores rurales, y como seminarios de análisis comunitario, que auxiliaran en una deseable planeación económica regional. Las misiones se ubicaron por entidades federativas y no por criterios regionales y/o etnoregionales, relegando la cuestión cultural a un status de mero folklore.

Por encima de la manifiesta diversidad étnico-cultural de México, la obra educativa de Bassols era un instrumento de asimilación de elementos humanos, dentro de las formas de organización y trabajo de la sociedad mestizo nacional, de incorporación a su estructura económica y productiva, así como de extensión de la cultura de la comunidad, con un claro propósito integrador y homogeneizador de lo distinto.

Bassols pensó la educación rural mexicana, como una educación de comunidades y pueblos enteros, frente al concepto tradicional de la educación dirigida al individuo; una educación colectiva, y en cierto sentido impuesta a los indígenas, porque la colonización española, a su juicio, solo se había limitado a explotarlos sin proporcionarles educación; dirigida a los adultos, porque buscaba cambiar sus hábitos, sus costumbres y modos de vida, sustituyéndolos por nuevos tipos de actividades agrícolas e industriales, que les permitieran abandonar su miseria tradicional.

La labor educativa en su conjunto, debía lograr la integración de la vida económica, política y social de los indígenas, haciendo prevalecer los beneficios de la ciencia y la técnica de la era industrial.

[...] cuando lleguemos a suministrar a las razas indígenas una comprensión de la vida y de los fenómenos naturales basada en la ciencia contemporánea, habremos entregado las mayores posibilidades de desarrollo. (BASSOLS, 1932 apud SANTIAGO SIERRA, 1973)

De esta forma la *gran cruzada educativa*, pasó a ser en la práctica la orientación técnica de las escuelas regionales campesinas, que fortalecerían la capacidad productiva de los indios y campesinos, para enfrentarse al mercado. Desde el punto de vista de Bassols, la base económica determinaba primordialmente la vida social del México cardenista.

Rafael Ramírez (1884-1959), fue el típico exponente de esa generación de profesores, que surgieron con la revolución mexicana, y que constituyeron el motor del programa educativo del cardenismo. Formados en la tradición positivista, también asimilaron los escritos de la

educación integral y racional anarquista; de la educación técnica francesa y del pragmatismo norteamericano. Ramírez era un veracruzano, que había estudiado la carrera magisterial junto con Moisés Sáenz, en la Escuela Normal de Xalapa, estado de Veracruz, a principios del siglo XX.

La nueva escuela rural mexicana, nació prácticamente con la llamada escuela moderna, que surgió en todos los estados del corredor del Golfo de México (Yucatán, Campeche, Tabasco, Veracruz y Tamaulipas), su ideario era el de una educación rural pragmática y activa, que lograra la incorporación del indio-campesino a la cultura mestizo-nacional, teniendo como base principal, la homogeneización lingüística al castellano. Incorporar era castellanizar, y el profesor rural fue el más valioso agente incorporador, al que Ramírez dirigió las más puntuales recomendaciones:

[...] si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. [...] la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en castellanizar a la gente sino transformarla en gente de razón. (RAMÍREZ, 1976)

A diferencia de Gamio y del Sáenz indianista, Ramírez consideró que el problema rural en México, era una cuestión netamente económica.

El atraso social de los indios se debe fundamentalmente a su extremada pobreza, y de que para ayudarlos a avanzar, a fin de que promuevan ellos el desenvolvimiento de su propia cultura estancada ahora, sería preciso mejorar antes sus condiciones económicas. (RAMÍREZ, 1976)

Coincidió con Bassols, en que la base económica determinaba el cambio sociocultural. A los indios – desde este punto de vista – los definía la pobreza y el atraso social y cultural en que se encontraban.

Vicente Lombardo Toledano (líder sindical) y Luis Chávez Orozco (destacado historiador), ambos de orientación marxista, proponían autonomía y autogestión indígena relativa, que podían adquirir concreción en el reconocimiento de etnoregiones y gobiernos indios. Pero también veían la necesidad de incorporar al indio a la sociedad nacional, por medio del trabajo y el comercio de su producción. El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, pensado por Sáenz años atrás, fue dirigido por Chávez Orozco, y desde ahí promovió congresos indígenas y una política de impulso a la reforma agraria y a la educación rural.

El pensamiento socialista mexicano de la primera mitad del siglo XX, tuvo en Lombardo Toledano (1976) un diáfano exponente. Proponía la incorporación del indio a la economía del país, a través del reparto agrario y la proletarización. Para él, el indigenismo era una tarea práctica y política. El indio requería abandonar su etnicidad, por representar una falsa conciencia, y abrazar la conciencia de clase, para ascender al nivel de igualdad con el proletariado. La nacionalidad, para Lombardo, era el mestizaje realizado como triunfo, sobre la opresión del conjunto de las naciones indias. La llamada vía mexicana al socialismo,

era parte de un concepto de evolución económica, compartido paradójicamente con la razón práctica del capitalismo.

Gamio apoyaba la integración socioeconómica y cultural, de los grupos indios en la vida nacional. Sáenz prefería impulsar el cambio socioeconómico, reforzando la conciencia rural y la autodeterminación india. Lombardo y Chávez, estaban por un rápido desarrollo económico, que fomentara organización y conciencia proletaria en el campo, sin abandonar la necesidad de reconocer una cierta autonomía regional, para los pueblos indios

La experiencia de la educación rural e indígena en México se trasladó entre 1900 y 1940 del paradigma positivista, que sostiene el carácter emancipador e incorporacionista de la educación, al paradigma socialista que privilegió el factor económico como el agente central del cambio social. Pasó de enfocar al individuo en las primeras campañas de alfabetización; luego a la comunidad con la fundación de las casas del pueblo y finalmente a la región en el contexto de las escuelas regionales campesinas del cardenismo.

El profesor rural con Vasconcelos fue ante todo un misionero que difundió un llamado emancipador desde la labor educativa. Con las casas del pueblo y las escuelas rurales el profesor fue un actor político que agitó, organizó y trató de conducir el cambio social. Con Bassols el profesor fue ante todo un planificador económico que participaba en el contexto de una región para intentar transformarla.

Los objetivos transitaron entonces de la mera instrucción básica que promovía Vasconcelos, pasando por la firme intención de incorporar al indio a la civilización de Rafael Ramírez y el impulso a las misiones culturales rurales de Moisés Sáenz, hasta la planificación y el

desarrollo económico regional de Bassols y su educación socialista, que planteaba que la pura instrucción y la incorporación a la vida civilizada no bastaban sino que se requería dotar de medios suficientes al indio-campesino para que lograra su desarrollo económico.

La educación rural con estas tendencias tuvo su auge con la reforma al artículo 3º de la Constitución en 1934 durante el inicio del gobierno de Lázaro Cárdenas. Diez años más tarde el gobierno de Manuel Avila Camacho llevó a cabo una contrareforma ejecutada por el entonces Ministro de Educación Jaime Torres Bodet, quien dismanteló prácticamente el ideario de la educación socialista mexicana. El contenido del artículo 3º constitucional había sido reformado por Cárdenas intentando conjugar los ideales democráticos y patrióticos con aquellos expresamente orientados por la ideología socialista. La educación mexicana se definió en el cardenismo como gratuita, laica, alejada de prejuicios religiosos y basada en una concepción racional y libre del mundo y del universo. La contrareforma de Avila Camacho enfocó sus esfuerzos en eliminar el término 'educación socialista' del texto constitucional y defendió su propósito de orientarse por una justicia social y no por una doctrina política, ampliando el carácter gratuito a toda la educación impartida por el Estado.

Puede decirse que durante la primera mitad del siglo XX México transitó de un esquema de educación rural basado en un positivismo racionalista y pragmático; pasó por una cresta socialista con marcadas influencias de la escuela racional y anarquista y declinó hacia un proyecto acorde con la estructura capitalista y dependiente a la que

se abrió México después de la Segunda Guerra Mundial durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés².

Con los conceptos de región de refugio, región intercultural, proceso dominical, Gonzalo Aguirre Beltrán (1908-1996) pasa a definir al indio, ya no como el superviviente de una cultura en declinio, sino como un habitante rural, que es explotado como casta, en medio de un sistema capitalista (1953, 1957 y 1965). Hasta antes del gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-40) – nos reporta Aguirre (1994) – la acción indigenista había privilegiado la tesis incorporacionista, con el objetivo de dotar a México de un solo idioma, en este caso el castellano. Esa castellanización forzosa, la vemos presente tanto en los profesores misioneros de Vasconcelos, las misiones Culturales de Sáenz, como en la Escuela Rural de Rafael Ramírez, y la educación socialista del mismo Bassols. En todos los casos, la castellanización fue pensada como un vehículo civilizador, como el acto más noble del Estado a favor del desarrollo.

Hasta la década de los años 60, la educación rural e indígena insistió en la castellanización como el principal vehículo de su labor pedagógica, y durante los 30 años siguientes experimentó los modelos de educación bilingüe y bicultural aplicados exclusivamente al ciclo básico con muy pocos resultados satisfactorios. Se impartía el mismo modelo nacional pero en el idioma nativo de cada región indígena, muchas veces a cargo de profesores que hablaban una variación dialectal no compatible y que básicamente se oponían a fomentar el uso de las lenguas vernáculas por considerarlas signo de atraso y factor de discriminación.

2 Presidente de México, 1946-52.

Las universidades interculturales mexicanas

A más de un siglo de distancia los gobiernos y la sociedad mexicana posrevolucionaria no han logrado integrar un proyecto social incluyente de la diversidad étnica y culturalmente existente en México. El sacrificio de más de un millón de personas entre 1910 y 1917 apenas muestra las consecuencias de una guerra que inició un siglo antes y que en la actualidad ha tomado rumbos diversos, marcados poderosamente por una espiral de violencia que domina el cotidiano.

Hoy en día, cerca de un millón de jóvenes procedentes de hogares de baja renta constituyen la demanda potencial de educación superior en México. De ellos sólo el 20 por ciento logran realizar estudios universitarios.

La población indígena del país representa poco más del 10% de la población nacional. Sin embargo, se estima que apenas un 1% de la matrícula de educación superior es indígena.

1. 75% de los niños y jóvenes de 15 a 19 años no asiste a la escuela (educación media y superior).
2. La cobertura de educación superior en su caso es 5 veces inferior al promedio nacional.
3. Menos de 2% de los jóvenes indígenas asiste a universidades interculturales e institutos tecnológicos.
4. La asistencia a las instituciones de educación superior es hasta 60 veces inferior a la de los jóvenes con mayores ingresos.

5. La inversión promedio por alumno en las universidades interculturales es de 1,200 dólares anuales, mientras que en promedio en las universidades públicas estatales es de 5,200 dólares³, lo que demuestra una política diferenciada de carácter discriminatorio.
6. El estado mexicano destinó 5% del gasto federal a la educación pública en 2015.

Las universidades interculturales mexicanas son proyectos educativos que surgieron impulsados por la Secretaría de Educación Pública a partir del año 2000 durante el sexenio de Vicente Fox, por cierto el primer presidente mexicano que rompió la hegemonía del PRI, la máquina institucional que consolidara el presidente Cárdenas 60 años atrás. Debe anotarse aquí la excepción de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa, que fue creada originalmente como un proyecto de docencia e investigación etnológica en 1982. Las demás universidades interculturales dependen primordialmente del financiamiento estatal y federal, así como de las decisiones que tomen sobre ellas los gobernantes. Su propósito institucional es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos en contextos culturalmente diversos. Algunas personas afirman que fue una conquista del movimiento

3 México ocupa el penúltimo lugar de la OCDE en inversión pública por alumno (UNESCO; World Bank).

zapatista de 1994, otras las identifican como una estrategia del gobierno Fox para cooptar demandas del movimiento indígena.

Las universidades interculturales se encuentran establecidas en 11 Estados del país Sinaloa, Michoacán, San Luis Potosí, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guerrero, Chiapas, Tabasco y Quintana Roo, la mayoría en regiones, municipios y zonas marginales con los menores índices de desarrollo humano (IDH), donde la desigualdad es una constante entre estos grupos de población y se manifiesta en graves problemas sociales entre los que se destacan: el acceso a los servicios de salud, presentación de enfermedades relacionadas con la pobreza, escasas fuentes de empleos, alimentación deficiente, baja cobertura en educación; es importante resaltar que derivado de su ubicación podemos señalar que las universidades tienen en su área de influencia municipios en donde el tema de la seguridad nacional es vital, toda vez que el narcotráfico se ha convertido en un problema mayor.

Perfil en números de la educación superior intercultural en México

- Oferta educativa: 56 licenciaturas, 11 maestrías, 1 doctorado.
- Matrícula: 14, 007 estudiantes (ciclo 2015-2016).
- Inversión estatal 1,200 dólares anuales por alumno.
- Pertinencia etnolingüística: 55% son hablantes de lenguas indígenas.

- Diversidad cultural: se atiende a jóvenes indígenas de 86 variantes lingüísticas.⁴

Desafíos a la educación superior intercultural

Decíamos arriba que para Sáenz la integración nacional debía ser planteada como una fusión de horizontes culturales que diera como resultado un nuevo proyecto de nación y una renovada civilización. Consideraba más necesario un programa de comunicación intercultural que un proyecto educativo, debido a la contradicción esencial que observaba entre el formato escolar hegemónico y universalizaste, y la cultura de los pueblos originarios. No obstante, acreditaba en la necesidad de una estandarización lingüística basada en el castellano, que permitiese la comunicación franca entre las distintas culturas que integrarían al México nuevo.

Los programas de educación intercultural hasta ahora, insertos en el modelo educativo nacional, no son mas que una perversión pedagógica porque plantea un diálogo de saberes horizontal y simétrico entre culturas, pasando por alto la determinación de un sistema social cuyas relaciones son asimétricas y se encuentran enmarcadas por estructuras de poder y dominación. En no pocos casos se habla de interculturalidad como un nuevo paradigma educativo, como una nueva pedagogía que promueve la discriminación positiva de los indios, su autoreconocimiento y afirmación étnico-cultural para apropiarse de los conocimientos occidentales e incorporarlos a un universo epistémico inmutable, conservador y en constante resistencia. Esta postura tiene

4 Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/universidades-interculturales/>>.

una buena dosis de relativismo, donde el propio concepto de cultura se confunde con una identidad étnica sempiterna.

¿Interculturalidad para qué?

El término interculturalidad ha virado moda en los últimos años, como un adjetivo que califica mágicamente cualquier planteamiento y acción que dice reconocer y atender la diversidad cultural, utilizando un discurso políticamente correcto de defensa a ultranza de las tradiciones, costumbres y conocimientos ancestrales de los llamados pueblos originarios (muchas veces lesionando los derechos de terceras personas) como un imperativo ético-político frente a las amenazas del capitalismo neoliberal.

Así, se habla incluso de la interculturalidad como un nuevo estadio de desarrollo humano, como proyecto cultural alternativo que presupone un plano horizontal de comunicación, intercambio y cooperación del conocimiento. Evidentemente esta interculturalidad idílica no corresponde a la experiencia del mundo vivo, el cual se encuentra atravesado por las categorías de etnia, raza, clase, género y sexualidad, y donde se condensan las relaciones sociales basadas en la fricción, el conflicto, la negación del otro, el racismo, la desigualdad económica, la homofobia, el sexismo, la violencia y el miedo a la diferencia.

Las regiones indígenas se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad. Por un lado se levantan las voces a favor de su libre determinación y autonomía, reivindicando la vigencia de sus usos y costumbres como instrumentos y referentes para impartir una justicia culturalmente diferenciada, pero por otro se torna inaplazable el

conocimiento de sus derechos y la plena vigencia y aplicación de los mismos en su vida cotidiana, por ello constituye un imperativo ético y social la necesidad de la promoción y vigencia de los derechos humanos, en su más amplio concepto, como condición básica para el lanzamiento de políticas y acciones que pretendan construir escenarios de interculturalidad.

La interculturalidad a mi entender, constituye un espacio interfásico que relaciona a varias culturas y éste está atravesado por las múltiples determinaciones de la vida social que no se circunscribe a los llamados pueblos originarios.

La interculturalidad realmente existente, se compone de aproximaciones emprendidas desde varias ópticas culturalmente diferenciadas, para construir puentes entre poblaciones e individuos de culturas distintas. Parte de un concepto dinámico y diacrónico de la cultura que se desarrolla en escenarios de relaciones sociales asimétricas y enmarcadas por estructuras de poder. Es ante todo una interfase comunicativa que aspira a crear competencias suficientes que hagan posible un verdadero diálogo entre culturas. Por ello el llamado diálogo de saberes solo puede establecerse entre las culturas realmente existentes, que producen nuevos componentes y que se apropian de otros, que se transforman y adaptan permanentemente para no desaparecer o ser asimiladas.

En un mundo global, asimétrico, desigual, injusto y culturalmente diverso, las acciones con un enfoque intercultural de mayor impacto no se dan en el ámbito de la educación, sino en el terreno de la comunicación y los multimedios que cada día se perfila mas como arena de la lucha social y política. La educación intercultural solo puede

ser viable si supera la crisis de la escuela y la universidad del mundo contemporáneo, si asume su participación en la integración de nuevos proyectos sociales donde se promueva el reconocimiento, respeto y convivencia no sólo de los llamados pueblos originarios sino de toda la diversidad humana.

Referencias

AGUIRRE BELTRÁN, G. *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural*. México, DF: UNAM, 1957.

_____. *Regiones de Refugio Ini*. México, DF, 1965.

_____. *Formas de gobierno indígena*. México, DF: UNAM, 1953.

_____. *El pensar y el quehacer antropológico en México*. Puebla, Pue: Univ. Autónoma de Puebla, 1994.

BÁEZ LANDA, M. *Indigenismo y antropología. Experiencia disciplinar y práctica social*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2011.

Castro-Pozo, H. *Nuestra Comunidad Indígena*. Lima, 1924.

_____. *Del Ayllu al Cooperativismo Socialista*. Lima, 1936.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/universidades-interculturales/>>. Acceso en: 13 dic. 2015.

GAMIO MARTÍNEZ, M. *Forjando patria. Pronacionalismo*. México DF: Porrúa Hnos, 1916.

_____. *La población del Valle de Teotihuacan*. México: INI, 1979.

_____. [1942]. *ARQUEOLOGIA E INDIGENISMO*. México, DF: SEP, 1972. (Col. Sepsetentas).

GOUVEA-COLLETE, C. Os desafios e perspectivas da educacao intercultural indígena no Brasil. In: *DIVERSIDAD(ES) Revista de estudios interculturales*. Universidad Veracruzana Intercultural, Xalapa, p. 105-114, 2012.

LOMBARDO TOLEDANO, V. *El problema del indio*. México, DF: SEP, 1976. (Col. Sepsetentas).

Mariátegui, J. C. *Siete ensayos de interpretacion de la realidad peruana*. Varias ediciones, 1928.

RAMÍREZ CASTAÑEDA, R. *La escuela rural mexicana*. México, DF: Sep Setentas, 1976.

SÁENZ GARZA, M. *Mexico integro*. Lima: Torres Aguirre Imps, 1939.

_____. *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Lima: Gil S.A, 1936.

SANTIAGO SIERRA, A. *Las Misiones Culturales (1923-1973)*. México, DF: SEP, 1973. (Col. Sepsetentas).

VASCONCELOS, J. *Obras completas*. México: Libreros mexicanos unidos, 1957.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN INTERCULTURAL DE LAS NACIONES DE CHILE Y ARGENTINA, 1860-1883

Pedro Canales Tapia¹

Resumen

O trabalho que se segue traz considerações sobre a origem – como proposta analítica – da noção de interculturalidade em dois países da América do Sul: Chile e Argentina. Referimo-nos ao processo violento, compulsivo e saqueador que viveu a população mapuche a leste e oeste de seu antigo território chamado Walmapu, durante a segunda parte do século XIX. Desta forma, a proposta que apresentamos hoje, sustenta que interculturalidade como construção social na “diversidade”, nasceu precisamente da violência, espoliação e imposição de um em relação aos outros, o que torna a ideia de interculturalidade uma construção teórica com a qual frequentemente se resiste e é desacreditada entre muitos interlocutores.

Palabras clave: Interculturalidad. Violencia contra mapuche. Estados nacionales. Colonialismo civilizatorio.

1 Doctor. Investigador post doctorado del Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile. Académico Universidad Viña de Mar. Este trabajo es parte del Fondo Interno-UVM, 2016 titulado “Violencia en la Araucanía” del cual es el investigador responsable. E mail: pedro.canales@usach.cl; pcanales@uvm.cl

Resumo

O trabalho a seguir é o capítulo inicial a partir do qual surge – como proposta analítica – a noção de interculturalidade em dois países da América do Sul: Chile e Argentina. Referimo-nos ao processo violento, compulsivo e de pilhagem que a população Mapuche teve que viver a leste e a oeste de seu antigo território chamado Walmapu, durante a segunda parte do século XIX. Desta forma, a proposta que apresentamos hoje, sustenta que a interculturalidade como construção social na “diversidade” nasceu precisamente da violência, da desposição e da imposição de algum respeito aos outros, o que torna a idéia de interculturalidade um construto teórico muitas vezes resistiu e desacreditou entre os interlocutores.

Palavras-chave: Multiculturalismo. A violência contra os Estados-nação Mapuche. Civilizadores colonialismo.

Introducción

En términos históricos, en América Latina luego de varios años de inestabilidad e intentos de institucionalizar los cambios post independencia², se perpetuó – dentro de los Estados Nacionales – una correlación de fuerzas en la cual las ex colonias reprodujeron – por medio de las élites – un alto grado de dependencia respecto de economías centrales, industrializadas y con mercados consolidados. Esta decisión, claramente colonial, negó desde un comienzo todo atisbo de proyección societal intercultural en la región. Con la Independencia de las antiguas colonias, ganó la figura e ideario del “criollo”, es decir, la mirada de mundo de uno hombre nacido en territorio invadido,

2 Ver Lynch, J. *Revoluciones Hispanoamericanas, 1808 – 1825*. Argentina: Editorial Crítica, 1984; HALPERIN, Tulio. *Historia de Latinoamérica*. Argentina: Editorial Universitaria, 1974.

con mentalidad imperial, colonizador y unilateral en la forma de relacionarse con la alteridad³, perpetuando un acto llamado *Zuamgenolu* o invisibilización indígena⁴. Sin duda que esto trajo consecuencias de toda índole. Veamos.

El *porqué* de dicha apuesta, de acuerdo a planteamientos de Marcello Carmagnani, tuvo que ver con la preservación por parte de los grupos de poder, de las viejas estructuras productivas, que le aseguraban a las élites el control de los “recursos naturales” y la “mano de obra”⁵.

La producción historiográfica, y literaria en general, en América Latina fue parte de este momento de crisis. Podríamos señalar que la industria cultural de aquella centuria fue fiel reflejo de los centros de poder y hegemonía imperante en las nuevas repúblicas. La literatura en líneas gruesas apoyó, digámoslo, la configuración de los proyectos de los diferentes grupos oligárquicos desde México a Chile. ¿Cuál fue la motivación de los hombres de letras podríamos preguntarnos hoy? En gran medida, porque dichos sujetos “escribiendo”, eran hombres de su época. Defensores de los cánones de la modernidad, racionalistas, cientificistas, progresistas, positivistas, liberal, propia de dicha coyuntura.

Para Leslie Bethell, compilador de una monumental obra acerca de la historia de América Latina, “[...] las ideas políticas y sociales [...] se han visto afectadas por dos hechos obvios que frecuentemente no se

3 En CANALES, P.; REA, C. *Claro de luz. “intelectualidades indígenas y descolonización en Abya Yala. Siglo XIX-X.* Santiago: Idea; USACH, 2013.

4 *Zuamgenolu* es una palabra mapuche que significa “lo no considerado”. CANALES, Pedro (edit) *Zuamgenolu. Pueblo mapuche y en contextos de estado nacional chileno. Siglos XIX-XXI.* Ediciones USACH, 2016.

5 En Carmagnani, Marcello. *Estado y sociedad en América Latina.* España: Editorial crítica, 1984.

tienen en cuenta [...]”⁶. El primero de ello, se relaciona con el hecho de que “[...] la cultura de las élites gobernantes e intelectuales de América Latina es íntegramente occidental, esto es, “[...] ha surgido dentro de los confines más amplios de la cultura de la Europa occidental, modificada, desde luego, por las características especiales que España y Portugal impartieron a sus antiguas colonias”⁷, siendo el segundo hecho, según la opinión de este investigador, el proceso de independencia que los países en plenitud obtuvieron iniciado el siglo XIX, con la excepción de Cuba.

Con este antecedente, Bethell, quiere plantear lo “genuino” del proceso político en la región, aun dependiendo económicamente de Europa. En esta misma línea argumental, este trabajo sostiene que el liberalismo durante la centuria XIX fue la matriz que orientó los proyectos políticos activados por las oligarquías nacionales. Sostiene el autor que “Lo que parecía ser la realización del liberalismo era, de hecho, su transformación en un mito unificador a partir de una ideología que chocaba con el orden colonial heredado, un orden de instituciones y pautas sociales”; comparativamente con la primera mitad del siglo XIX, sostiene:

En comparación con el primer medio siglo que siguió a la independencia, los años posteriores a 1870 fueron años de consenso político. Las clásicas doctrinas liberales basadas en el individuo autónomo dieron paso a teorías que interpretaban al individuo como una parte integrante del organismo social⁸.

6 BETHELL, L. (edit). *Historia de América Latina*. Barcelona, España: Editorial Crítica, 1991. v. 8. p. 1.

7 *Ibíd*: 1.

8 *Ibíd*: 2.

El liberalismo decimonónico se asoció fuertemente con el positivismo⁹ y con postulados racistas deterministas venidos desde Europa y Estado Unidos, como marco referencial en la sistematización de su ímpetu hegemónico. ¿Por qué el positivismo? La discusión al respecto es amplia y en ningún caso está cerrada. Podemos esbozar como noción plausible, la fe ciega en los aportes de las ciencias y la tecnología como *médium* para alcanzar la felicidad humana. Al respecto Bethell considera: “En su sentido filosófico, el positivismo es una teoría del conocimiento, en la cual el método científico representa el único medio de conocer que tiene el hombre”¹⁰; políticamente las élites vieron en el positivismo el sello teórico y progresista de su discurso. No debemos olvidar que el método positivista se configura por: “[...] el énfasis en la observación y los experimentos, con el consiguiente rechazo de todo conocimiento apriorístico y, en segundo lugar, la búsqueda de las leyes de los fenómenos o la relación entre ellos”¹¹.

Para las élites, el consenso era generalizado: “Pocos miembros de las élites disientían de la convicción de que la sociedad era un organismo análogo a la naturaleza, sujeto a cambios a medida que pasaba el tiempo”. Herbert Spencer fue el pensador más citado por los intelectuales latinoamericanos. En gran medida porque “[...] fue partidario del *laissez faire* y del utilitarismo toda la vida [...]”¹².

9 August Comte y su libro sobre *El Estado Positivo* significó para los intelectuales latinoamericanos un gran respaldo en sus labores de articulación de discursos hegemónicos. No obstante, como establece Bethell, el positivismo tuvo varias ramas y expresiones en esta región. BETHELL, L. (edit). *Historia de...* Op. Cit. p. 14.

10 Ibid: 14.

11 Ibid: 14.

12 Ibid: 26.

De los postulados racistas, Leslie Bethell, sostiene que Spencer posicionó un tema que será central en el pensamiento de la Región. La Raza. Carlos Octavio Bunge en su obra *Nuestra América* de principios del siglo XX, sostenía con relación a esta discusión: “Las razas son la clave. Luego vendrían los climas. Luego, la historia. Todo se complementa; pero la sangre, la herencia psicológica, es el principio de los hechos[...]¹³.”

En Argentina, el parecer de Domingo Faustino Sarmiento, prohombre de su época, relatava cierto racismo y rechazo a la barbarie. En su libro *Facundo* esclarece categóricamente. “¡Sombra terrible de Facundo! – Indica el autor – voy a evocarte para que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo. *Tú posees el secreto: ¡revélanoslo!*”¹⁴. Identificando la barbarie con la ruralidad y ésta con “lo indígena”. Al respecto escribió:

El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive de la vida civilizada, tal como la conocemos en todas partes: allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etc. Saliendo del recinto de la ciudad, todo cambia de aspecto[...]¹⁵.

Será el hombre de la ciudad la gran preocupación de este pensador argentino y una considerable generación que declaraba el

13 BETHELL, L. (edit). *Historia de...* Op. Cit. p. 28.

14 SARMIENTO, Domingo F. En: OSSANDÓN, Carlos. *Documento de trabajo PROSPAL*. Santiago: UARCIS. p. 39.

15 *Ibid*: 39.

peligro indígena en tanto freno al progreso nacional. Respecto de la frontera interna, según Pablo Navarro Floria, Sarmiento critica: “[...] los males que resultan de la vecindad de tribus salvajes que no respetan otra garantía de paz que una fuerza superior a la suya”, que no trabaja, que desmembran el territorio, que ocupan el mejor territorio, e inhiben la llegada de colonos, según lo indica Navarro Floria: “[...] en parte por la influencia moral que los bárbaros infunden”¹⁶.

Para Sarmiento el hecho de la frontera interior fue sinónimo de rechazo a la connacionalidad con los indígenas. Para él, los mapuche no son parte de la nación chilena y/o argentina. En esta perspectiva, critica fuertemente en 1844 a José Victorino Lastarria, líder literario de la generación del 42, por su admiración hacia los mapuche, denominados en aquellos años como “araucanos”.

En Chile, por su parte, Diego Barros Arana, político, educador, historiador, hombre influyente de la segunda mitad del siglo XIX, reconocido liberal – positivista, identificó a los mapuche con conceptos como “salvaje”, “bárbaros”, “primitivos” y “brutos”. Este intelectual decimonónico ordenó sus planteamientos en torno a los indígenas del sur chileno-argentino en seis puntos de acuerdo con Fernando Casanueva¹⁷.

En primer lugar, debido a su estado de barbarie los indígenas eran incapaces – de acuerdo con Barros Arana – de explotar sus recursos; en segundo lugar, los mapuche eran “holgazanes” y tenían hábitos de vida salvaje; en tercer lugar, estas sociedades sin Estado estaban condenadas a vivir en el estadio de la barbarie; en cuarto lugar, por no

16 Navarro Floria, Pablo, citado por Sarmiento, Domingo F... *Op. Cit.* p. 47.

17 CASANUEVA, Fernando. Indios malos en tierras buenas. En: *Modernización, inmigración y mundo indígena*. Temuco: EdiUfro, 1998.

tener Estado los mapuche no tenían idea de la propiedad individual del territorio; en quinto lugar, según Casanueva, Barros Arana consideraba que los mapuche poseían una naturaleza reservada y sombría que sólo cambiaba con las borracheras; y en sexto lugar, carecían absolutamente de creencias religiosas y de todo culto¹⁸.

Con el respaldo de intelectuales de la talla de Sarmiento, Barros Arana o Vicuña Mackenna, célebre por sus discursos legislativos antimapuche y pro ocupación del año 1868, fue irguiéndose un sistema de dominación encabezado por las élites respectivas claramente antiindígenas.

Para Marcello Carmagnani, en la región, la articulación de discursos de dominación basados en la posesión de los bienes de producción y en la exclusión de los grupos no oligárquicos comenzó a ser un hecho a partir de 1850. Reconociendo este autor que lo genuino de tal proyecto en sus inicios fue la existencia entre los miembros de la élite regional, de:

[...] la neta conciencia de pertenecer a una clase llamada no sólo a dirigir la política, administrar la economía y dominar la sociedad, sino también a proponer a los diversos grupos sociales subalternos, en contraste con lo acaecido hasta entonces, un proyecto referente al futuro del propio país [...]¹⁹.

Las palabras vertidas en el párrafo anterior por Carmagnani marcan la tónica de lo que pretende plantear este trabajo. Los postulados de este

18 CASANUEVA, Fernando. Indios malos en tierras buenas. En: *Modernización, inmigración y mundo indígena*. Temuco: EdiUfro, 1998. p. 69-72.

19 Carmagnani, Marcello.... *Op. Cit.* p. 20.

historiador dejan clara la existencia de un proyecto de modernización y hegemonía en América Latina finalizado el período de desorden generalizado post proceso de emancipación colonial. En este sentido, Tulio Halperin sostiene que la consolidación hacia 1880 del modelo monoexportador en América Latina: “[...] significa la sustitución finalmente consumada del pacto colonial impuesto por las metrópolis ibéricas por uno nuevo”²⁰. Se observaba en los umbrales del nuevo siglo, el XX, los nuevos tutelajes y las nuevas dependencias. Estado Unidos será la potencia que controlará los hilos económicos de la región.

La ocupación de *Wallmapu*

Hoy en día en Chile la situación del debate intercultural se encuentra en un “campo de batalla” que se disputa sus alcances. Para algunos es una herramienta gubernamental para poder control a los pueblos originarios y mostrar su preocupación por ellos, y para otros debiese ser una herramienta política de descolonización²¹.

Dadas las condiciones estructurales y necesidades productivas, más el fuerte respaldo de la prensa y la población citadina, a diferencias de la década de 1830, los ejércitos nacionales tanto de Chile como Argentina se dispusieron a ocupar y controlar militarmente el antiguo territorio mapuche, el ancestral *Wallmapu*. La sección oriental, hoy argentina, fue denominada por los mapuche como *Puelmapu* y la zona occidental, allende los Andes, hoy Chile, *Ngülümapu*.

20 HALPERIN DONGHI, Tulio. *Historia Contemporánea de América Latina*. Santiago: Alianza editorial, 1970. p. 280.

21 CANALES, P.; REA, C. *Claro de luz. “Intelectualidades indígenas” y descolonización e Abya Yala. Siglos XIX y XX*. Chile: Ediciones Idea, Usach, 2013. p. 20-22.

En Argentina, luego de la primera expedición de Juan Manuel Rosas a fines de 1833, las transformaciones económicas post emancipación y la discusión intelectual-política acerca de la conveniencia de ocupar el territorio mapuche del sur; y en Chile, los giros en la situación productiva y las redes con el mercado mundial, el debate en el hemiciclo del Congreso, la prensa y la historiografía, dieron paso a lo que Jorge Pinto y otro historiadores chilenos y argentinos han denominado la ideología de la ocupación²², que animó y justificó a los estados nacionales involucrados a ingresar con sus ejércitos a estos territorios.

En 1991 Jorge Pinto señalaba en relación con esta ideología, que fue expresada a través de los ya mencionados periódicos *El Ferrocarril* y *El Mercurio*. El autor sostiene en su investigación que abundan las impresiones de que detrás de dicha ideología sólo se buscaban tierras, hombres y una salida a la crisis económica. En 1996 Pinto agrega a su argumento que las élites latinoamericanas influenciadas por el positivismo confundieron el progreso material con las formas de vida propias de Europa Occidental, percibiendo así a los indígenas como un “estorbo” a sus aspiraciones.

Según el autor aludido, la ideología de la ocupación se resumiría en cuatro puntos clave: “a) la necesidad de extender al territorio indígena la soberanía nacional; b) la teoría de la raza inferior; c) la idea de un país acosado y ultrajado y d) la teoría de la raza superior”²³.

22 Ver PINTO, Jorge. *Morir en la Frontera. La Araucanía en tiempos de Balmaceda*. En: *La Guerra Civil de 1891. Cien años hoy*. Santiago: USACH, 1991. p. 132; y PINTO, Jorge. *Del antiindigenismo al proindigenismo en Chile*. En: PINTO, Jorge (edit.). *Del discurso colonial al Proindigenismo*. Temuco: Ediciones Ufro, 1996. p. 87-89.

23 PINTO, Jorge. *Del antiindigenismo al...* Op. Cit. p. 87.

El ocho de junio de 1879, en el caso argentino, arribó al sector denominado Fisque Menuco, en la Patagonia, el estado mayor del Ejército Expedicionario del Desierto. Así se confirmaba el paulatino progreso de la ocupación militar de las márgenes de los ríos Negro y Neuquén, el afianzamiento de la frontera sur y eran ratificadas las palabras del general Julio Argentino Roca, que expresaban:

El territorio argentino no acaba en el río Negro: al sur de nuestra línea de ocupación actual la Patagonia nos brinda todavía territorios fértiles. Es preciso para ello suprimirlo o dominarlo hasta el último confín, pero si la tarea es grande, los resultados que reportar a la Patria son inmensos. Estamos preparando la cuna de una gigantesca nación”²⁴.

En 1878 Roca había enviado los primeros contingentes de soldados al Neuquén con el fin de hostigar a la población mapuche. Todo esto, con firma de tratado de paz incluido. Roca y los caciques Rosas y Baigorria, el día 24 de Junio de 1878. El artículo 6º de dicho tratado indicaba entre otras cosas:

El Gobierno Nacional entregará cada tres meses (750) setecientos cincuenta libras de yerba, (500) quinientas libras azúcar blanca, (500) quinientos libras tabaco negro en rama [...] (2000) dos mil libras arma, (200) doscientas libras jabón y dos pipas agua ardiente²⁵.

En Fisque Menuco “[...] el general Lorenzo Vintter fundó el 1 de septiembre de 1879, es decir tres meses después de la llegada al sector,

24 Revista “Centenario de General Roca” 1879-1979. *Historia General Roca*. Arribo del ejército expedicionario a Fisque Menuco. Argentina. 1979. p. 1.

25 *Historia General Roca... Op. Cit.* p. 118.

el Fuerte General Roca, que el 12 de Octubre de 1881 se convirtió en pueblo por disposición de su fundador debido a que: “[...] fuerte o fortaleza son sinónimos de conquista y no hemos venido a conquistar militarmente, sino a civilizar [...]”²⁶.

El entonces teniente coronel Manuel Olascoaga, secretario y redactor del Diario de la Expedición, describía así la llegada al paraje donde se fundaría la ciudad de General Roca:

Junio 8. Diana a las 6 a.m. Tiempo claro. Trasladamos el campamento 3 ½ leguas más adelante, hallando pastos fuertes y abundantes vertientes de rica agua, lo que nos excusa alojar cerca del río. Los indios llaman a este lugar “Tisque Menuco”, cuya traducción es una advertencia que no se puede menos que agradecer; esto es: “agua donde el que entra se hunde”²⁷.

Un documento casi desconocido referido a la fundación de General Roca fue dado a luz hace justamente tres años. Se trata de los preparativos que tuvieron lugar en Fisque Menuco, según un testigo presencial, el capitán José Zabala, que sirvió en el Ejército Expedicionario durante las campañas del Río Negro y de Los Andes, entre 1877 y 1884. Sobre los hechos, el autor manifiesta: “No encontrar el lector rasgos literarios, pero eso sí, la pura verdad de todos los sucesos, con toda la sencillez de su vestido transparente”, señalando como elemento destacado, el ahínco militar en su paso por el sur argentino. Indica el autor:

26 Ibíd: 118.

27 Historia General Roca... Op. Cit. p. 118.

[...] llegamos a mediados de diciembre del mismo año. Ahí encontramos –continúa el relato – al Regimiento 5to de Caballería de Línea trabajando afanosamente en la construcción de la rancheada apropiada para los jefes y oficiales y se preparaban para la construcción de los galpones para alojamiento de las tropas²⁸.

Ahora bien, Julio Argentino Roca, en su calidad de ministro de Guerra del presidente Avellaneda, asumió rápidamente el reto y desafío de ocupar las tierras indígenas de la Pampa. Para él, dichas tierras debían ser destinadas, como habitualmente lo indicaba, por mandato de la Constitución de 1853, a la colonización y productividad.

En Mayo de 1881, en las proximidades del antiguo pueblo General Roca, y siendo jefe de la Segunda Brigada de la Segunda División del Ejército, el general Vintter rechazó un importante ataque de los líderes (lonkos) Sayhueque, Namuncura y Reuquecura. También participó dicho general de la Campaña de Río Negro y Neuquén, planeada con el propósito de concluir con las incursiones indígenas por el Neuquén. Las fuentes sostienen al respecto:

Luego de salir de Fuerte General Roca, remonta el curso del Limay, sostiene repetidos combates con los indios hasta llegar finalmente al lago Nahuel Huapi el 9 de abril del mismo año. Allí a campaña alcanza su objetivo, el encontrarse las tres obligadas que la componían a orillas del majestuoso lago cordillerano²⁹.

28 Ibíd:118.

29 Historia General Roca. Op. cit. p. 118.

A Buenos Aires llegaban diferentes noticias. La situación de violencia fue insostenible y las noticias que llegaban exaltaban la figura del soldado expedicionario, férreo y desinteresado defensor de la patria amenazada. Curiosamente las noticias arrasaban con la imagen sanguinaria de los indígenas y, como lo hace el coronel Adalberto A. Clifton Goldney, instala en un sitio de “héroe anónimo” al valiente argentino que pelea en dicha campaña. Indica el coronel:

El soldado expedicionario era un varón en el más amplio sentido de la palabra. Vestía harapos, que a modo de insignia ostentaban alguno que otro botón; calzaban alpargatas envueltas en cuero con olor pestilente; denotaba en su rostro sufrimientos estoicos, hambres caninas y el cansancio de marchas agotadoras y de combates en que se jugaba entero sin importarle para nada la vida. Poseía excelentes cualidades para la guerra, gil, vigoroso y bravo en la batalla, sobrio en el comer, insensible a la miseria, habilísimo jinete, buen baquiano, caminador incansable, resistente a todos los climas, intuitivo, desconfiado para con el enemigo y camarada de los suyos hasta la muerte³⁰.

Por su parte, el comandante Prado, acerca del mismo tema sostenía:

Los vestuarios de los pobres milicos eran de lo más pintorescos; no había dos soldados vestidos de igual manera. Este llevaba de chiripa la manta, aquél carecía de chaquetilla; unos calzaban botas viejas y torcidas, otros estaban con alpargatas; los de este

30 *Ibíd*: 118.

grupo tenían los pies envueltos en pedazos de cuero de carnero; aquellos otros descalzos³¹.

Resaltando el sentido patrio de éstos, al delatar que seis pesos por mes cobraba el soldado. Todo este esfuerzo, indican fuentes de la época, para que al final de la campaña, le fuera otorgada una medalla alegórica o un certificado de tierras, de no más de 100 hectáreas a determinar en los territorios del sur.

La campaña del desierto se organizó a partir de campañas menores de avanzada hacia el territorio mapuche. La campaña de Nahuel, de Los Andes y del Neuquén. Pocos se opusieron al proyecto, pues, según indica Currihuinca Roux en su texto *Las matanzas del Neuquén* “la euforia contagiaba e infectaba”³².

Profundicemos un ejemplo acerca de esta ocupación. El 26 de Junio de 1879 se libra en Añelo el combate de Choique Mahuida. En el:

[...] una partida de persecución comandada por Illescas alcanza de madrugada a una indiada en la Sierra, próximo a Los Ramplones. Rodeados y antes que entregarse, los indios se lanzan precipicio abajo, muriendo destrozados. El capitanejo que los guiaba, Luciano, no aceptó rendirse y murió defendiéndose a lanza y punta³³.

Entre Abril y Julio, Roca y Uriburu, han contemplado los objetivos de la campaña, conquistando 370.000 kilómetros cuadrados,

31 Ibid: 118.

32 ROUX, Currihuinca. *Las matanzas del Neuquén*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1993. p. 117.

33 Ibid: 158.

estableciendo una frontera en el río Negro, de 900 kilómetros. Muriendo durante dicho período 2.300 mapuche, apresados 12.000 y rescatando 500 cautivos³⁴. En la campaña de Los Andes morirán otros 354 mapuche y capturados 1.721. El general Villegas finalizadas la campaña declarará, “No ha quedado ni un sólo indio”³⁵.

En Chile, por su parte, durante el Gobierno de Manuel Montt, el año 1852 se inició el giro de las miradas, hacia el sur. Ese año, el gobierno de Montt dictó una ley que creaba la Provincia de Arauco, con lo cual los territorios mapuche pasaban a ser legalmente parte del Estado Nación chileno.

En esta misma lógica, en 1862, se re funda Angol, el primer avance de la Ocupación de la Araucanía³⁶, como bien sostiene Alejandro Leiva en su libro homónimo. No hubo mayor resistencia a dicha incursión chilena³⁷. Así como en Santiago o Valparaíso tampoco hubo mayor efervescencia o debate en torno a estas acciones de ocupación territorial. Los diarios de la época informaban, hacia 1869, al respecto:

Si el gobierno continua por un año más castigando a estos salvajes ladrones, la tranquilidad de la Araucanía quedará asegurada para siempre, y nuestras fuerzas podrán ocupar las riberas del Cautín o cualquier otro punto que se considere aparente para vigilar el

34 Ibid: 158.

35 Ibid: 167.

36 Ver LEIVA, Alejandro. *Angol, el primer avance de la Araucanía*. Temuco: Ediciones UFRO, 1984.

37 VILLALOBOS, Sergio. Tres siglos y medio de vida fronteriza. En: *Relaciones fronterizas en la Araucana*. Santiago: Ediciones PUC, 1982. p. 62-64.

movimiento de las tribus indígenas e impedir que se unan en contra nuestra³⁸.

La negación del pueblo mapuche pasó a ser una consigna nacional, con apoyo del empresariado local y extranjero avecindado en Chile e aquellos años. La guerra chilena contra los “barbaros” al sur del río Bío Bío se cargó de un sentido épico, de la cual no se podían restar nadie; según el discurso oficial, en esta coyuntura se jugaba el destino del país.

Los discursos interculturales en la guerra

A nivel discursivo los mapuche desde un comienzo hicieron ver a Cornelio Saavedra la inconveniencia y el peligro que corrían los chilenos que por medio de la violencia intentaran arrancar sus tierras ancestral. Al respecto, la historiografía ha rescatado la siguiente arenga mapuche de un anciano cacique:

Mira, coronel. ¿No ves este caudaloso río, estos dilatados bosques, estos tranquilos campos? Pues bien. Ellos nunca han visto soldados en estos lugares, nuestros ranchos se han envejecido muchas veces y los hemos vuelto a levantar; nuestros bancos el curso de los años los ha apolillado y hemos trabajado otros nuevos y tampoco lo permitirían jamás. ¡Ahora! ¿Cómo queréis que nosotros lo permitamos? ¡No! ¡No! Vete coronel, con tus soldados; no nos humilles por más tiempo pisando con ellos nuestro sueldo³⁹.

38 El Mercurio, Valparaíso. 5 de abril de 1869 citado en Bengoa, José. *Historia del pueblo mapuche...* Op. Cit. p. 214.

39 PINTO RODRÍGUEZ, Jorge. Del antiindigenismo al proindigenismo en Chile. En: PINTO, Jorge (edit). *Del discurso colonial al Proindigenismo*. Temuco: Ediciones Ufro, 1996. p. 109.

Saavedra es identificado por la historiografía chilena de los últimos años el verdadero pensador y ejecutor del avance del territorio winka hacia el wallmapu⁴⁰. El verano de 1869 se produce en la antigua frontera, el *gullumapu* mapuche⁴¹ lo que José Bengoa en su libro *Historia del Pueblo Mapuche* denomina una guerra de exterminio por parte del ejército de la frontera contra la población. Todo comenzó, según este autor, el 14 de noviembre del año anterior. Dicho día se anunció la muerte del cacique Pinolevi y del Cacique Catrileo, reconocidos traidores a la causa libertaria y por eso denominados winkas por demás mapuche. Bengoa apunta que, de acuerdo a informes militares, luego del malón que terminó con la vida de estos líderes mapuches: “[...] la multitud de guerreros mapuches fue a atacar el fuerte de Perasco y luego el de Curaco. Se habían realizado numerosas mejoras recientes en esos fuertes, tales como amplio foso, empalizada doble, etc. y se había redoblado el contingente [...]”⁴², lo que permitió la unión entre arribanos abajinos y el posterior ataque de la línea de avance chileno en el río Malleco. Luego de estos hechos la situación en la Alta Frontera giró. Cornelio Saavedra, líder militar de la expedición, dejó al mando de la plaza al Coronel José Manuel Pinto, el cual: “[...] desató una guerra de exterminio contra los mapuches”⁴³.

Los mapuche se defendieron como era de esperarse. Pero dicha guerra además de involucrarlos a ellos, arrastró a la “población civil”.

40 BENGOA, José. *Historia de un conflicto*. Chile: Editorial Planeta, 1999. p. 45.

41 Zona chilena del *Wallmapu*.

42 BENGOA, José. *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: Editorial LOM, 2000. Reimpresión. p. 205.

43 *Ibíd*: 207.

“Se incendiaban las ruca, se mataba y capturaba mujeres y niños, se arreaba con los animales y se quemaban las sementeras”⁴⁴; Santiago asumió las noticias llegadas desde el sur, según Bengoa, con estupor y alarma, siendo El Ferrocarril, periódico pro ocupación, quien comenzó a moderar los discursos, en contraposición a las editoriales de El Mercurio de Valparaíso que apoyaba irrestrictamente los hechos.

Durante esta época, el Coronel Saavedra y Quilapán fueron los acérrimos enemigos y líderes militares. El longo citado asaltó: “[...] la caballada de la guarnición de Chihuaihue, y esperar que el ejército saliera a perseguir los caballos. El teniente coronel Pedro Lagos [...] salió rumbo a Quecherehua, donde fue atacado por los arribanos conducidos por Quilapán”⁴⁵. Lagos fue derrotado y los mapuche entendiendo que la declaración de guerra por parte de los chilenos era obvia, comenzaron un operativo de traslado de sus familias a lugares más seguros como Argentina, la cordillera de los Andes, Lonquimay preferentemente, y el sur del territorio.

Juan Loncón, de Traiguén, reconocía, acerca de los hechos acaecidos, lo siguiente:

Anduvieron (las familias) 15 años afuera. Se arrancaron todas las familias más allá del río Cautín. Ahí estaban más seguros; no podían pasar los chilenos. Nahuelbuta y todo esto quedó vacío. Se fueron arrinconando para el lado del Cautín.

44 BENGOA, José. *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: Editorial LOM, 2000. Reimpresión. p. 207.

45 *Ibíd*: 208.

Después que pasaron 15 años y se fundó Lumaco, volvieron⁴⁶.

En términos militares, las campañas lideradas por Pinto fueron verdaderos actos de pillaje contra los mapuche que resistían la ocupación de sus lof (comunidades). Se “arrasó” con la tierra, se destruyeron viviendas y fueron asesinados mujeres y niños. El Meteoro informaba de esta forma los sucesos, en su número del 6 de Marzo de 1869:

Desde entonces los proyectados arreglos pacíficos con los indígenas se convirtieron en una guerra desoladora, en una guerra de exterminio (subrayado en el original) que el ex Ministro Errázuriz no trepidó en aconsejar y para remate de todo hasta S. E. Se olvidó de sus propósitos del principio y de las promesas de amparo y protección que les hizo a los caciques diputados.

Fue un vértigo lo que entonces se apoderó del gobierno y es todavía un vértigo o que impide ver claro en esta cuestión⁴⁷.

Concluyendo la nota con un mensaje directo a Cornelio Saavedra: “Don Cornelio Saavedra, por más que se trate de ocultarlo, es uno de los autores de la guerra actual con los indios [...] puesto que a los indios de Quilapán sin qué ni para qué diversas veces los amenazó con la guerra [...]”⁴⁸.

46 Ibid: 209.

47 BENGGOA, José. *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: Editorial LOM, 2000. Reimpresión. p. 210.

48 Ibid: 210.

En marzo de 1869, Juan Manuel Pinto, informaba de los hechos al Ministerio de Guerra, manipulando claramente los resultados y el número de caídos entre los mapuche, al decir: “Los indios han perdido en este hecho de armas 9 hombres, muertos en el lugar del combate, y 3 prisioneros que conservo en mi poder y cuyas relaciones me permiten esperar provechosos resultados de las operaciones futuras en la campaña”⁴⁹.

El triunfo en base al horror, a pesar de los informes de Pinto, generó una actitud crítica contra el accionar del ejército chileno. Un clamor popular se activó contra el pillaje y los diarios de la época comenzaron a frenar el accionar del ejecutivo y su brazo armado. La Republica de Santiago criticaba al ejército por hacer trabajos de montonera y El Meteorito de Los Ángeles critica al Estado por decretar a pesar de la persecución una guerra de exterminio. Por medio de parlamentos, la autoridad chilena intentó menguar la serie de críticas a su planeación de ocupación. Los parlamentos de Toltén e Ipinco fueron intentos desesperados e infructuosos de paz.

En 1871 terminó la guerra de Malleco. La migración forzada de numerosas familias mapuche marcará la proyección de lo que sucederá con los mapuche una vez finalizada la ocupación de la Araucanía. Al otro lado de los Andes Calfucura resistía los embates del ejército argentino, motivo por el cual muchos mocetones y guerreros mapuche partieron en auxilia del señor de las pampas.

Las parcialidades mapuche en Chile durante estos años habían logrado un triunfo parcial. Detuvieron los avances militares y, según

49 Ibid: 210.

José Bengoa, habían hecho duda al gobierno de los costos de una campaña como la hincada el 68.

Durante 10 años (1871-1881) las cosas quedaron así: se colonizó el territorio ocupado hasta el río Malleco por la parte central y se ocupó totalmente la provincia de Arauco. Se fundaron otros pueblos y, en un plan intermedio realizado en el 78, se construyó una línea de fuertes en el borde del río Traiguén⁵⁰.

¿Cuándo y por qué comenzó la fase final y definitiva de esta Ocupación llamada en aquellos lustros pacificación de la Araucanía?.

El cuándo se relaciona con la situación política y social propia de los años inmediatamente posteriores a la Guerra del Pacífico o Guerra del Salitre. Chile como una manera de terminar con las sucesivas crisis económicas que afectaban el aparato productivo desde 1857, se enroló en una guerra económica por la posesión de los ricos territorios (nitrógeno) peruanos y bolivianos de Tarapacá y Antofagasta respectivamente⁵¹. En 1881 el ejército chileno ingresaba a Lima⁵², Perú, el triunfalismo dio paso a la convicción de que todo el territorio chilenos debía ser ocupado efectivamente. En palabras de Gonzalo Vial, los mapuche se habían constituido en un estorbo para la nación gloriosa⁵³.

50 BENGOA, José. *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: Editorial LOM, 2000. Reimpresión. p. 215.

51 Ver BLAKEMORE, Harold. *Dos estudios sobre salitre y política en Chile (1870-1895)*. Santiago: USACH, 1991. p. 13-58.

52 Ver BENGOA, José. *Historia de un...* Op. Cit. p. 46.

53 Citado por BENGOA, José. *Historia del pueblo...* Op. Cit. p. 264.

Milán Stuchlik, en torno a los estereotipos anteriormente citados, sostiene que para ocupar definitiva y grotescamente la Araucanía, el estereotipo de indio bárbaro y traicionero⁵⁴, aunó las voces de la opinión pública a diferencia de lo sucedido en la campaña del 69. “De esta forma – indica Patricio Herrera- comenzaba a declinar la vida fronteriza en Araucanía, el ejército irrumpía, extendiendo la soberanía a nombre del estado e instalando el brazo de la ley en el territorio”⁵⁵.

Finalizando Herrera con una impresión categórica acerca de la población Mapuche: “[...] serían desplazados, comenzando un proceso paulatino de reducción que no sólo fue de carácter físico sino también cultural”⁵⁶, con lo cual se cerraba, según el autor antes citado: “[...] el ciclo que hizo de la Araucanía una tierra maldita en el imaginario colectivo”⁵⁷, chileno o no mapuche.

Ahora bien, el porqué de la fase final de la Ocupación de la Araucanía, se relaciona íntimamente con efusión y consolidación de la ideología de la ocupación planteada por Jorge Pinto en líneas anteriores, además de un proceso de expansión del capital y los mercados mundiales, como sostuvo en apartados anteriores Celso Furtado, y el recientemente mencionado triunfalismo chileno luego del ingreso a Lima y el fin de la Guerra del Salitre a su favor.

54 STUCHLIK, Milán. Las políticas indígenas y la imagen de mapuche. *Revista CUSHO*, UCT, Temuco, 1974.

55 HERRERA, Patricio. La cuestión de Arauco. Un problema de dignidad nacional durante el siglo XX. En: LOYOLA, Manuel; GREZ, Sergio. *Los proyectos nacionales en el pensamiento político y social chileno del siglo XIX*. Santiago: Ediciones UCSH, 2002. p. 88.

56 *Ibid*: 88.

57 *Ibid*. 88.

En términos estratégicos miliares, la última fase de la ocupación, post 1879, siguió la política inicial de fundación de fuertes, como forma de asegurar las tierras recién conquistadas, según Pablo Marimán. Luego de la línea del Malleco, vino la de Traiguén: “[...] fundando, las guarniciones de Purén, Lumaco, Leveluan, Traiguén, Adenkul, Quino, Victoria y Curacautín. [...] buena parte de ellas esta vez, en territorio Nagche”⁵⁸. Luego vendrá, según el autor citado, la línea del río Cautín entre 1881 y 1882 con la fundación de fuertes en Galvarino, Quillen, Pillalelbun, Temuco, Nueva Imperial y Carahue. Territorios que según Marimán: “[...] eran una transición entre los mapa *Lafkenche* de la costa y los *Wenteche* del llano central”⁵⁹, siendo víctimas de la tecnología y la experiencia chilena acumulada en la guerra del norte. Sin duda que este indicador fue uno de los aspectos más gravitantes en la dinámica de la ocupación de la Araucanía.

Los ejércitos chilenos comenzaron su acumulación de experiencia y, por ende, de expertizaje precisamente en la antigua frontera o territorio mapuche, durante la primera mitad del siglo XIX, luego la “Guerra del Salitre” consolidó el poderío bélico que remachó su performance en territorio mapuche, luego de 1979⁶⁰.

Conclusiones

58 MARIMAN, Pablo et al. *Escucha winka*. Chile: Ediciones Lom, 2006. p. 110.

59 HERRERA, Patricio. Op. Cit. p. 110.

60 Ver CANALES, Pedro. La tierra de Duelo. Cuestión social, cuestión mapuche. 1880-1910. En: ARTAZA, Pablo et al (edit.). *A cien años de Santa María de Iquique*. Santiago: Ediciones Lom, 2009.

Desde muy temprano, 1810 inclusive, los grupos que controlaron los destinos políticos de las ex colonias, se valieron de la imprenta, los periódicos y otros aportes ilustrados para difundir sus ideales, programas políticos e ideas de país. Es en este punto, donde los elementos ilustrados y modernos, fueron articulando su visión respecto de los residuos coloniales, necesarios de erradicar del nuevo mapa.

La mirada en ningún caso fue amplia e inclusiva, sino todo lo contraria. Restringida y excluyente. En Argentina y Chile los discursos de ocupación del territorio mapuche fueron realidad plena, como ya se ha mencionado, desde la década de 1870 en adelante. En este punto la discusión historiográfica es interesante y evidente.

José Bengoa, para el caso chileno, señalaba en 1985 que la ocupación de los territorios mapuche fue expresión de la sociedad hegemónica intolerante⁶¹; en 1988 planteó acerca del mismo tiempo que “Las presiones por las tierras del sur se hicieron irresistibles a partir de comienzos de la década de los setenta. Las leyes dictadas en el gobierno de don José Joaquín Pérez no habían podido ser llevadas a cabo, por la oposición armada de los mapuche, por la escasez de recursos que afectaba al ejército de la frontera, y por la oposición parlamentaria [...]”⁶².

En la década de 1990 los estudios fronterizos⁶³ y el trabajo de Jorge Pinto Rodríguez involucraron nuevas perspectivas al

61 BENGUA, José. *Historia del Pueblo Mapuche*. Op. Cit..

62 BENGUA, José. *El poder y la subordinación*. Santiago: Ediciones Sur, 1988. p. 249.

63 Universidad de la Frontera y su escuela de Historia han impulsado notables esfuerzos en estos temas, desarrollando alianzas con Universidades argentinas ligadas a esta problemática.

debate historiográfico de la ocupación. En 1996 reconoce como elementos claves en el proceso de ocupación coyunturas como la crisis económica del 57 y política del 59; además del “[...] peso que empieza a tener la conexión de nuestra economía con un capitalismo más desarrollado, el inglés, cuyas exigencias pusieron en peligro los espacios que todavía conservaban algunas comunidades indígenas [...]”⁶⁴; en 1998 este autor sostiene que los proyectos modernizadores impulsados por el Estado eran incompatibles con el espacio fronterizo. Las vertientes historiográficas fueron, así, dando cuenta de diferencias epistemológicas respecto a los mapuche, marcando deferencias entre los estudios fronterizos, los inter-étnicos y los escritos por mapuche directamente; sin duda todo un debate intercultural respecto del peso de la historia y sus protagonistas⁶⁵.

Los ojos dejaron el norte y se encumbraron hacia el sur. Los estereotipos se activaron y derribaron la imagen de admiración para con los mapuche propios de la época de emancipación. “Como una barrera al progreso, se proyectó la imagen de un indio bárbaro, que acosaba y ultrajaba al país, amenazando primero a los colonos [...] que venían a engrandecer la patria y [...] a los esforzados empresarios [...]”⁶⁶.

De esta forma, a sangre y fuego, se inauguró en Chile y Argentina una historia que perdura hasta nuestros días: la historia de

64 PINTO, Jorge. Del antiindigenismo al proindigenismo en Chile. En: PINTO, Jorge (edit.). *Del discurso colonial al Proindigenismo*. Temuco: Ediciones Ufro, 1996.

65 CANALES, Pedro. *Tierra e Historia. Estudios y controversias acerca de la historia Mapuche en Chile*. 2 ed. Chile: Ediciones ULS, 2013. p. 32.

66 PINTO, Jorge. La Araucanía, 1750-1850. En: PINTO, Jorge (edit.). *Modernización, inmigración y mundo indígena*. Temuco: Ediciones Ufro, 1998. p. 54.

la interculturalidad como expresión compleja de futuro y de anhelo retenido, que choca entre quienes lo comentan según el sitio que cada uno detenta. Un desafío para este libro y para quienes lo leen.

Referencias

- BENGOA, José. *El poder y la subordinación*. Santiago: Ediciones Sur, 1988.
- BENGOA, José. *Historia de un conflicto*. Chile: Editorial Planeta, 1999.
- BENGOA, José. *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: Editorial LOM, 2000. Reimpresión.
- BETHELL, Leslie (edit.). *Historia de América Latina*. Barcelona, España: Editorial Crítica, 1991. v. 8.
- BLAKEMORE, Harold. *Dos estudios sobre salitre y política en Chile (1870-1895)*. Santiago: USACH, 1991.
- ARTAZA, Pablo et al. (edit.). *A cien años de Santa María de Iquique*. Santiago, Chile: Ediciones Lom, 2009.
- CANALES, Pedro. *Tierra e Historia. Estudios y controversias acerca de la historia Mapuche en Chile, 1950-2010*. 2 ed. Chile: Ediciones ULS, 2013.
- CANALES, Pedro (edit.). *Zuamgenolu. Pueblo mapuche y en contextos de estado nacional chileno. Siglos XIX-XXI*. Ediciones USACH, 2016.
- CANALES, Pedro; REA, Carmen. *Claro de luz. "Intelectualidades indígenas" y descolonización e Abya Yala. Siglos XIX y XX*. Chile: Ediciones Idea, Usach, 2013.
- CARMAGNANI, Marcello. *Estado y sociedad en América Latina*. España: Editorial crítica, 1984.
- CASANUEVA, Fernando. Indios malos en tierras buenas. En: *Modernización, inmigración y mundo indígena*. Temuco: EdiUfro, 1998.

HALPERIN, Tulio. *Historia de Latinoamérica*. Argentina: Editorial Universitaria, 1974.

HERRERA, Patricio. La cuestión de Arauco. Un problema de dignidad nacional durante el siglo XX. En: LOYOLA, Manuel; GREZ, Sergio. *Los proyectos nacionales en el pensamiento político y social chileno del siglo XIX*. Santiago: Ediciones UCSH, 2002.

MARIMÁN, Pablo et al. *...Escucha winka... !!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Chile: Ediciones Lom, 2006.

LEIVA, Alejandro. *Angol, el primer avance de la Araucanía*. Temuco: Ediciones UFRO, 1984.

LYNCH, John. *Revoluciones Hispanoamericanas, 1808-1825*. Argentina: Editorial Crítica, 1984.

PINTO, Jorge. Morir en la Frontera. La Araucanía en tiempos de Balmaceda. En: *La Guerra Civil de 1891. Cien años hoy*. Santiago: USACH, 1991.

Pinto, Jorge. Del antiindigenismo al proindigenismo en Chile. En: PINTO, Jorge (edit.). *Del discurso colonial al Proindigenismo*. Temuco: Ediciones Ufro, 1996.

PINTO, Jorge. La Araucanía, 1750-1850. En: PINTO, Jorge (edit.). *Modernización, inmigración y mundo indígena*. Temuco: Ediciones Ufro, 1998.

Revista "Centenario de General Roca" 1879-1979. *Historia General Roca*. Arribo del ejército expedicionario a Fisque Menuco. Argentina. 1979.

ROUX, Currihuinca. *Las matanzas del Neuquén*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1993.

OSSANDÓN, Carlos. *Documento de trabajo PROSPAL*. Santiago: UARCIS, 2007.

STUCHLIK, Milán. Las políticas indígenas y la imagen de mapuche. *Revista CUSHO, UCT*, Temuco, 1974.

VILLALOBOS, Sergio. Tres siglos y medio de vida fronteriza. En: *Relaciones fronterizas en la Araucana*. Santiago: Ediciones PUC, 1982.

*Nueva Imperial, Ngülimapu,
Febrero de 2018.-*

PROCESSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: POSSÍVEIS REFLEXÕES

Júlio Kamêr R. Apinajé¹

Resumo

O texto a seguir trata da questão da educação escolar indígena e da educação intercultural a partir das noções Apinajé sobre o tema. Desta forma, toma-se como base o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o qual expressa o direito a cada escola indígena de ter seu sistema educacional baseado nos modos próprios de ensino e aprendizagem e busca definir o que seria este modo próprio para o povo Panhy.

Palavras-chave: Educação. Escola. Diferença. Interculturalidade.

Resumen

El siguiente texto trata de la cuestión de la educación escolar indígena y de la educación intercultural desde las nociones Apinajé sobre la cuestión. De esta forma, se toma como base el artículo 210 de la Constitución federal de 1988, el cual expresa el derecho a cada escuela indígena a tener su sistema educativo basado en los modos propios de enseñanza y aprendizaje. Se busca igualmente reflexionar sobre lo que sería el modo propio de enseñanza para el pueblo Panhy.

Palabras clave: Educación. Escuela. Diferencia. Interculturalidad.

1 É professor na escola Tekator da aldeia Mariazinha/TI Apinajé, egresso do Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da mesma instituição.

Atualmente há uma crise geracional entre o Panhĩ Apinajé. Os Mënywjaja (os jovens) dizem que os anciãos não passam o conhecimento que detêm adiante. Os anciãos, por sua vez, afirmam que os jovens não têm curiosidade ou interesse em aprender, sendo que os próprios Mënywjaja não discutem isso entre eles. Isto causa um problema muito grande para a comunidade, pois os saberes ancestrais acabam não sendo transmitidos da forma adequada às novas gerações, que seduzidas pelo universo cultural não indígena, não sabem mais como agir adequadamente. Este processo está muito rápido.

As leis de kupë (não indígena), ou seja, a cultura não indígena, está dominando o espaço do conhecimento Panhĩ (indígena). A escola avança contribuindo e violentando os conhecimentos e a organização Panhĩ. Isto é uma catástrofe com a rara e preciosa ciência que se conecta com o mundo social e biológico. A sociedade não percebe que a natureza está falando? As pessoas que residem neste ambiente precisam lutar para clamar aos poderes públicos, executivo, legislativo e judiciário que não desmatem as florestas e os biomas do cerrado. São fontes de nossas vidas no presente e no futuro, independentemente de classe baixa ou alta. Diante dessa crise de conhecimento e capitalismo global, enquanto liderança indígena, professor, estou preocupado com os jovens em nível de seu conhecimento histórico e cultural.

A Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahaky/ UFG surgiu a partir de 2007, pelas lutas constantes dos grandes guerreiros indígenas. Dessa forma, veio uma boa oportunidade e nos formou e nos despertou politicamente; nós Panhĩ estávamos adormecidos, e a partir deste momento procedemos articulando junto com algumas lideranças e professores com o intuito

de incentivar e mostrar aos jovens da geração atual que a nossa única arma é a nossa história. É com base nela é que aprimoramos a nossa organização social e os novos rumos políticos e socioculturais.

Segundo os estudos teóricos, a “interculturalidade” é uma mistura de conhecimento diversa, mas é apenas uma palavra justificando certas situações ou comparando a concepção de outra população (sociedade civil) para dizer que é dessa maneira e pronto. Achando que estão fazendo alguma coisa, isso no ponto de vista dos “políticos”. Mas não é assim. Enquanto a população Panhĩ Apinajé e muitos povos indígenas do Norte, Centro-Oeste e Sul do Brasil estão firmemente fortes mostrando a nossa ciência à sociedade não indígena dita “civil ou civilidade”, cuidamos e preservamos o meio ambiente com zelo e não aproveitamos deixando-o degradado e devastado. Nós vamos sofrer as consequências dos nossos atos, ou seja, a nossa geração nova não terá a oportunidade de ver o que é uma coisa verde, muito menos o que representa algo azul e os microbiomas existentes. Nós, enquanto populações indígenas, estamos lutando dizendo que a natureza é a nossa vida, nossa única sobrevivência de vida.

Segundo a Constituição de 88, no seu artigo 210, se diz que tem que ser de um jeito certo, mas na prática não acontece. E os professores indígenas e não indígenas só reproduzem pela cartilha do estado. Mas os professores formados no Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahaky/ UFG estão se articulando constantemente para utilizar o espaço da escola/prédio como pátio da aldeia onde as lideranças e comunidades decidem o rumo de como querem que a “escola” acompanhe o Povo/aldeia. Sendo assim, a aldeia age e articula com autonomia e organiza suas atividades culturais. Vão ter épocas e momentos certos como a

estação verão e inverno. Nesse contexto a escola participa nas atividades da aldeia. Como afirma o professor Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé:

A função social da escola indígena atual em relação à globalização é de se trabalhar com os conhecimentos das duas realidades de mundo tanto da sociedade indígena quanto da sociedade não indígena, até porque a escola é como pátio, mas além do pátio ela participa de decisões políticas e burocráticas que envolvem a questão da globalização e da interculturalidade. (APINAJÉ, 2012, p. 58)

Lembrando que precisamos do apoio das universidades como UFT, UFG, UFMA, UFM e outras, para traçarmos uma grande política de educação pública. Queremos tomar o espaço acadêmico universitário que é de direito nosso, somos cidadãos brasileiros como qualquer outro cidadão. Ficamos esquecidos pelo governo brasileiro por cinco séculos desde o período da colonização. Portanto, estamos querendo retomar e fortalecer a nossa concepção política a nível nacional e internacional. Somos seres humanos e necessitamos evoluir conforme as mudanças políticas, sociais e tecnológicas.

A educação é a ciência fundamental na vida do ser humano que faz compreender tais ocorrências com flexibilidade. Não se refere ao conhecimento letrado e a escritura. Aprendemos com o caráter, ou seja, a natureza nos chama atenção, e muitas das vezes não percebemos. Aprendemos todos os dias e não damos valor ao maior educador do mundo, não o respeitamos. Só buscamos sabedoria sem vida, o que vai fazer nossa vida sem vida.

É um problema de convivência. Neste cenário a escola pode atuar como geradora de formas ancestrais de convivência. Neste momento, os acadêmicos do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica pelo Núcleo Takinahakỹ, por meio da Universidade Federal de Goiás – Goiânia, estão buscando conhecimento e diálogo com interlocutores não indígenas, como bem afirma o professor Júlio Kamêr:

Esse é o momento e a oportunidade de nós mesmos administrarem a gestão pedagógica, segundo a nossa visão de mundo e organização social com autonomia e afirmar que somos daquele jeito com a nossa cultura e continuar como sempre fomos e compreender o mundo segundo nossos princípios para gerenciar com eficácia a nossa educação indígena Apinajé no âmbito da interculturalidade para reconstruir e fortalecer a nossa organização social. Por isso estamos procurando meios de nos prevenir contra as fatalidades que acontecem dessa maneira. Como aniquilação da sabedoria indígena. A identificação do nosso conhecimento é fundamental para nossa vivência cultural. (KAMÊR, 2015, comunicação oral)

É uma contribuição fundamental em diálogo com as universidades parceiras, esclarecendo os domínios da sociedade não indígena para a sociedade indígena, isso fortalece cada vez mais as lideranças indígenas no Brasil. Não existe conhecimento maior, apenas conhecimento diferente, conforme a realidade de cada sociedade e espaço.

Reflexão: Educação e Escolarização Panhĩ

Na concepção Panhĩ Apinajé (indígena), que se considera como uma nação ou sociedade, está localizada no extremo norte do estado do Tocantins, próximo ao município de Tocantinópolis. É um povo que ainda realiza poucos conhecimentos da sua cultura, apesar de ter passado por vários processos de violência e dizimação de seus saberes. Além disso, preserva as suas memórias, também sabendo que toda a nação Timbira é muito conservadora. Pela constituição e legislação brasileira, garante aos povos indígenas que é necessário a manifestação e uso dos processos próprios de aprendizagem da sua ciência.

Os professores, e toda equipe administrativa escolar, supervisão indígena e diretoria regionais na área da educação são regidos pela legislação e não podem desobedecer a norma, assim os servidores desta educação que servem a educação indígena apenas reproduzem o que já existe, mesmo assim afirmam que é uma educação bilíngue ou intercultural, mas de fato nada acontece na realidade. É apenas conceito, no ponto de vista não indígena, já estamos exausto de tanto articular.

Na nossa concepção, Panhĩ é a escola que deve acompanhar as comunidades, povo ou aldeia em suas práticas cotidianas. É o conhecimento indígena que deve prevalecer e não a ordem ou a palavra do outro. Isso é incabível. É uma maneira de alegar que a sociedade indígena não tem sua organização própria ou leis próprias. A sociedade não indígena duvida da capacidade Panhĩ, mas quando uma liderança se manifesta mostrando um diferencial que possa mudar o rumo da educação escolar indígena com base nas suas crenças e tradição, todo mundo aparece com sua opinião dizendo que não vai dar certo, o estado não vai reconhecer

isso, é difícil, e ninguém demonstra sua preocupação em querer fazer alguma grande mudança no âmbito da educação. As lideranças indígenas estão lutando e fazendo de tudo para que respeitem a nossa forma de educação. Os servidores do estado que atuam na educação indígena não têm preparo adequado para atender a política de educação escolar indígena, ou seja, a própria Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins SEDUC/TO. O estado é responsável pela oferta de educação e educação escolar indígena. Ela só sabe cobrar, mas inovação, conforto e aprendizagem de qualidade não acontecem. Somos a classe mais importante que forma outras profissões e é menos valorizada do que certas profissões. É questionado da seguinte forma, onde está a interculturalidade para aprender com o outro, compreender a situação do outro. Apenas fica congelado no discurso ou teoria. Assim o fato segue. A escolarização trabalha com dois mundos distintos na aldeia, uma sociedade egoísta e outra holista que estão em duas vertentes culturais diferentes, em situações de assimetria apresentada pelo método conquistador do qual somos a última guimba.

A associação indígena tem uma cultura de reminiscência oral na qual está se introduzindo a escrita, o que provoca uma culpabilidade extremamente ampla dos participantes do procedimento, pois o acesso da oralidade para a escrita pode ocasionar alterações sociais bastante incisivas. Como afirma Giraldin:

[...] As mães das crianças esperavam que a escola dispensasse os alunos do período da tarde no horário do intervalo para o lanche (15:00) para que os mesmos pudessem ter seus cabelos cortados. Já eram quase 16 horas quando as mães foram à escola

para retirar seus filhos da sala de aula porque as professoras não indígenas não quiseram interromper as atividades [...]. (2016, p. 91)

Estas atividades são partes da difusão de conhecimentos tradicionais pelas músicas que são cantadas.

O país, o estado e os municípios não estão preocupados com a educação escolar indígena no Brasil. Só executam o que esta na constituição, mas não cumprem de fato. A sociedade indígena tão preciosa desse mundo não é tratada como ser humano e sim considerada como ciência exótica. Somos indígenas Panhi Apinajé, somos fortes e eficazes com nossa ciência e cultura, mas necessitamos de apoio e diálogo para os diversos conhecimentos da diversidade.

Referências

GIRALDIN, Odair. Dilemas da interculturalidade da educação no Brasil. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Org.). *Ciências, Tecnologias, Artes e Povos Indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

KAMÊR, Julio. Comunicação Oral. *Etapa de Estudos em Terra Indígena Apinajé*. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2015.

KAMÊR, Julio. *XAHTA ME PAHTÊ AMNHI NHIPEX HO HIHTTYX*: a sustentabilidade Panhy entre queimadas e cantorias. Projeto Extraescolar. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2012.

ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: IDENTIFICANDO OS DESAFIOS E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

Cássio Knapp¹

Andérbio Márcio Silva Martins²

Resumo

Apresentamos neste artigo os avanços da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil e seus impactos para a EEI dos Guarani e Kaiowá, bem como os desafios para a efetivação de uma EEI específica e diferenciada. Houve uma ampla e expressiva oferta da EEI a partir da década de 1990, o que demonstrou como a mudança do pensamento sobre as sociedades indígenas favoreceu a criação da defesa de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (MARTINS; KNAPP, 2013). Nossas observações e reflexões par-

1 Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. Graduado, mestre e doutorando em História. Responsável pela área de Fundamentos da Educação e Fundamentos da Educação Escolar Indígena na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* – UFGD. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

2 Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* – UFGD. Graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística. E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

tem da hipótese de que houve um discurso sobre o uso da escola e que essa retórica, da forma como a mesma é definida por Reboul (2004), modificou-se ao longo do tempo, refinou-se e assumiu novas roupagens, embora a prática da Educação Escolar Indígena pouco tenha mudado (KNAPP, 2011). Dentro dessa perspectiva, defendemos que os debates em torno da educação escolar indígena, apesar de contribuições significativas, apenas alimentam, por vezes, ainda uma retórica que assume uma nova forma de colonização dos grupos indígenas. É nesse sentido que pretendemos, então, explicitar os limites e possibilidades desse modelo de educação, que almeja ser “diferenciado”; debruçando-nos, principalmente, em alguns elementos que dificultam a efetivação da Educação Escolar Indígena tão desejada, sobretudo, para os Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul. Fundamentamos nossas reflexões em Paladino (2001), Tassinari (2001), Nascimento (2004), Grupioni (2008) e D’Angelis (2012) acerca da realidade da educação escolar indígena no Brasil; Knapp e Martins (2013) para a realidade da EEI dos Guarani e Kaiowá.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Bilinguismo. Especificidade. Diferença.

Resumen

Presentamos en este artículo los avances de la Educación Escolar Indígena (EEI) en el Brasil y sus impactos para la EEI de los *Guarani* y *Kaiowá*, bien como los retos para la efectucción de una EEI específica y diferenciada. Hubo una amplia y expresiva oferta de la EEI a partir de los años 1990, lo que demostró como el cambio de mentalidad acerca de las sociedades indígenas favoreció la creación de la defensa de una escuela específica, diferenciada, intercultural y bilingüe (KNAPP; MARTINS, 2013). Nuestras

observaciones y reflexiones empiezan en la hipótesis de que hubo un discurso acerca del uso de la escuela y que esa retórica, de la forma como la misma es definida por Reboul (2004), se modificó a lo largo del tiempo, se refinó y asumió nuevas ropajes, todavía la práctica de la Educación Escolar Indígena poco tenga cambiado (KNAPP, 2011). Dentro de esa perspectiva, argumentamos que los debates en torno de la Educación Escolar Indígena, a pesar de las contribuciones significativas, solamente alimentan, por veces, todavía una retórica que asume una nueva forma de colonización de los indígenas. Es por eso que tenemos la intención de explicar la continuación, los límites y las posibilidades de este modelo educativo, que tiene por objetivo ser “diferenciado”, nos dirigimos, sobre todo, en algunos elementos que dificulten la realización de la Educación Escolar Indígena tan deseada, sobremanera, para los *Guarani* y *Kaiowá* del Mato Grosso do Sul. Fundamentamos nuestras reflexiones en Paladino (2001), Tassinari (2001), Nascimento (2004), Grupioni (2008) e D’Angelis (2012) acerca de la realidad de la Educación Escolar Indígena en el Brasil; Knapp e Martins (2013) para la realidad da EEI de los Guarani e Kaiowá.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Interculturalidad. Bilingüismo. Especificidad. Diferencia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da década de 1990, ampliou-se expressivamente a oferta da educação escolar para as comunidades indígenas. Isso é o resultado de diferentes episódios que se complementam e que, em certa medida, modificou a própria concepção de se perceber a escolarização para as comunidades indígenas como, por exemplo, o reconhecimento de uma pluralidade cultural do país; a promulgação

da Constituição Federativa do Brasil em 1988; a ampliação das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena; o fortalecimento das ações políticas de organizações indígenas, entre outros. A partir disso, mas também como reflexo da mudança do pensamento sobre as sociedades indígenas, percebe-se a criação da defesa de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Inicialmente, é preciso ressaltar que identificamos, na história da Educação Escolar Indígena do Brasil, um processo educativo que figura até os dias de hoje como elemento relevante para a construção e a manutenção do sistema colonial e colonialista. Desse modo, entendemos que sempre se tomou a educação escolar como ferramenta para alinhar os indígenas aos projetos de subalternização. É importante salientar que, apesar dos esforços empreendidos, os indígenas não perderam sua identidade, estabelecendo um processo de resignificação de sua cultura diante das demandas colocadas pelos contatos.

Diante disso, não podemos negar que a instituição *escola* foi/é usada como uma ferramenta assimilacionista e integracionista; servindo ao Estado e, em determinados momentos da história, à Igreja. No entanto, nossas observações partem da hipótese de que houve um discurso sobre o uso da escola e que essa retórica³ da Educação Escolar Indígena se modificou ao longo do tempo, refinou-se e assumiu novas roupagens,

3 Compreendemos a retórica como é definida por Reboul (2004): “a arte de persuadir pelo discurso”. Assim, tomamos a persuasão como elemento ativo para a construção da nossa análise, que, para o mesmo autor, “a persuasão retórica consiste em levar a crer, sem resultar, necessariamente, no levar a fazer”. Podemos, então, observar que, no campo do discurso da retórica, a Educação Escolar Indígena se transformou; entretanto, devemos assumir que a prática escolar indígena ainda é muito semelhante à escola de décadas atrás.

embora a prática da Educação Escolar Indígena pouco tenha mudado. Nesse sentido, os debates em torno de uma escola diferenciada, intercultural, autônoma e bilíngue; apesar de contribuições significativas, apenas alimentam, por vezes, ainda uma retórica que assume (com novas roupagens!) uma nova forma de colonização dos grupos indígenas.

Importante apontar que nossas observações estão pautadas em nossa experiência como docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* –, curso de formação de professores indígenas guarani e kaiowá da Universidade Federal da Grande Dourados, o que nos possibilita estar sempre próximos das comunidades atendidas e acompanhar as práticas escolares que lá são desenvolvidas. Desse modo, mesmo que nossas reflexões não estejam relacionadas aos desafios de um curso de formação de professores indígenas (pois isso já seria outro texto), nossos olhares para o curso sempre fazem referência às escolas nas quais os discentes da licenciatura atuam como docentes. Diante disso, é preciso apontar ainda que percebemos as escolas indígenas guarani e kaiowá como escolas que não conseguem, na prática, ser aquilo que pretendem. De modo geral, encontramos uma escola indígena que apenas reproduz discursos superficiais sobre o currículo, sobretudo no que se refere à língua materna de suas comunidades. Nesse sentido, pretendemos, então, explicitar os limites e possibilidades desse modelo de educação, que almeja ser “diferenciado”; debruçando-nos, principalmente, em alguns elementos que dificultam a efetivação da Educação Escolar Indígena tão desejada.

2.1 Da lei à escola e da escola à lei – fundamentos legais e políticas públicas da Educação Escolar Indígena

Não pretendemos realizar nesta seção uma abordagem de forma cronológica ou linear acerca das leis ou políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, mas sim aquilo que se apresenta como desafio para a superação do que ainda é entrave para a efetivação da escola diferenciada. Para tanto, destacamos aquilo que temos como marco para uma política diferenciada de educação para as comunidades indígenas. Levamos em consideração, assim como Paladino (2001), Grupioni (2008) e Knapp (2011), a lacuna existente entre a elaboração de uma política pública e a sua real implantação, entre a defasagem da escrita da lei e a sua aplicabilidade nas escolas indígenas, além das especificidades regionais e financeiras. Observamos ainda quais conceitos direcionaram os conteúdos dos textos dessas políticas; e verificamos se, de fato, atendem aos objetivos que pretendem alcançar.

É preciso, primeiramente, ressaltar que foi apenas nas últimas décadas do século XX que o Brasil passou a modificar a forma de perceber as comunidades indígenas. É a partir do início da década de 1970, período em que algumas universidades, com participação de organizações não governamentais, e com o crescente protagonismo indígena, que se inicia um debate sobre a promoção de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Como indica Paladino (2001), esse período da história da Educação Escolar Indígena é marcado pela tentativa de ruptura da “escola integralista” para a “escola libertadora”.

As primeiras Assembleias Indígenas, no final da década de 1970, propiciaram articulações de diversos grupos que, antes isolados, am-

pliaram a relação em busca de direitos indígenas. Os resultados dessas reuniões tornam-se perceptíveis a partir do processo de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil na Constituição Federal de 1988. Essa Constituição é considerada um marco importante por inaugurar um momento de ruptura sobre as políticas desfavoráveis às sociedades indígenas brasileiras.

É pertinente pensarmos que “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos” (CHAUI, 1989, p. 20). É nesse sentido que mostramos o quanto é recente (e desnorteante!) a reflexão de que os grupos indígenas precisaram, primeiramente, serem reconhecidos como parte da sociedade brasileira; para, só após isso, terem garantidos os seus direitos.

De todo modo, o grande passo dado com a promulgação da Constituição de 1988 foi o fato de, aos indígenas, ter sido garantido o direito à coletividade de suas comunidades, portadores de um modo de organização próprio e diferenciado da sociedade envolvente. Dessa forma, foi garantido o direito de manter suas línguas, costumes e tradições, além de um local tradicional onde possam se reproduzir física e culturalmente. Embora a Constituição se mostre transparente e clara, ainda, por vezes, é negado o direito aos grupos indígenas localizados em centros urbanos; lógica essa que deveria valer ainda para indígenas que dominam o português ou que não são mais falantes da língua materna de seus ancestrais.

A garantia do reconhecimento à alteridade dos indígenas não está presente apenas na Constituição de 1988. Está também presente na convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada

pelo Brasil em 2004. Ela impõe aos Estados o dever de reconhecer que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. A Convenção ainda obriga os governos a assumirem a responsabilidade de desenvolver ações coordenadas e sistemáticas com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

Vale lembrar que, ainda que a Constituição de 1988 tenha garantido os direitos aos indígenas, as questões sobre Educação Escolar Indígena foram, no texto da Constituição, apenas tangenciadas: somente o artigo 210 versa sobre educação, ao remeter a discussão a respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos indígenas de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Sendo ainda mais críticos, podemos apontar que a colocação no texto da “garantia dos processos próprios de aprendizagem” é extremamente vaga, no que diz respeito ao tipo de escola que as comunidades indígenas podem ter.

Dito isso, resta-nos apontar os principais marcos para o reconhecimento da pluralidade cultural no Brasil, assim como as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena que têm emergido nos últimos 20 anos.

(a) **Decreto nº 26/91**: que remove a incumbência da educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação. É importante rememorar também, como aponta Grupioni (2008), que a FUNAI pouco fazia com relação à Educação Escolar Indígena, além de distribuir material, merenda escolar e entregar às missões religiosas a tarefa de definir princípios e realizar a prática da escolarização indígena. Por conta disso, foi depositada a esperança de que, de fato, a escolarização indígena tivesse respaldo técnico e financeiro do MEC, e

que esse Ministério coordenaria as funções de normatização e gestão das escolas indígenas. Contudo, o que aconteceu foi uma atribuição da responsabilidade pelas escolas indígenas às Secretarias Estaduais e Municipais, embora elas em nada estivessem preparadas para coordenar as escolas indígenas. A transposição da coordenação das escolas indígenas para as Secretarias de Educação acarretou na estadualização ou, em alguns casos, na municipalização das escolas indígenas. Cabe ressaltar que esses processos ocorreram à revelia das comunidades indígenas;

(b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996: ratifica o direito à Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural (mesmo não estando claro ainda qual a opção de interculturalidade que o governo defende), introduzindo a discussão do multiculturalismo e da etnia para o ensino de História na Educação Básica e encaminhando ao sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura, a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Escolar Indígena com respaldo técnico e financeiro. Alguns dos direitos garantidos na LDB só foram assegurados a partir de complementações e modificações do texto original da Lei de 1996. O resultado disso pode ser observado na criação de contínuos textos que ainda embasam a Educação Escolar Indígena no Brasil;

(c) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI): publicado em 1998, tornou-se um elemento importante para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Indígena, pois relata experiências concretas nesse modelo de educação, com um referencial teórico a partir de uma vasta bibliografia produzida por renomados antropólogos, linguistas, historiadores, pedagogos, dentre outros. No entanto, é necessário analisar que tal documento ainda não

tem garantido a solução dos problemas que envolvem a Educação Escolar Indígena, embora aborde problemas e trace sugestões. É notável a preocupação que o documento traz sobre o respeito às culturas, às tradições e às especificidades das diversas comunidades; indicando, sobretudo, opções para os encaminhamentos pedagógicos das escolas como, por exemplo: conteúdos escolares, objetivos, construção curricular, registro escolar, produção pedagógica, avaliação e organização do trabalho pedagógico, espaço e agrupamento dos alunos. No entanto, essa mesma sensibilidade não é observada ao abordar as áreas de conhecimento, como Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Nota-se apenas uma preocupação em contextualizar: “adotar” as matérias para que sejam estudadas, relacionando-as com as comunidades locais. Dessa forma, o ‘espaço’ que a ‘tradicionalidade’ ocupa nas escolas indígenas ainda é confundido, ou tomado como folclore, resultando numa *folclorização* do currículo;

(d) **Plano Nacional de Educação:** mesmo que ele só tenha sido aprovado em 2001, foi elaborado pelo Poder Executivo em 1997; tendo o objetivo de dar direção às políticas da Educação. Nele, foram planejadas importantes metas como, por exemplo, o reconhecimento da categoria *Escola Indígena*, que vai ao encontro do que está prescrito na LDB de 1996. Ressalta-se a busca pela autonomia das escolas indígenas no texto do Plano Nacional de Educação, incluindo o respaldo na construção de magistérios indígenas e o reconhecimento do professor indígena como carreira profissional. É importante destacar ainda que tal autonomia, conforme as reivindicações desde a Constituição (1988), questiona qualquer tipo de homogeneização, fato que pode provocar uma contradição no interior do próprio discurso do Plano

Nacional de Educação, pois as políticas de universalização da educação têm como metas resultados que não levam em conta as especificidades da Educação Escolar Indígena;

(e) Parecer 14/99 e Resolução 03/99: os dispositivos encontrados nesses documentos foram objetos de normatização por parte do Conselho Nacional de Educação que, em 1999, elaborou um parecer e uma resolução para a Educação Escolar Indígena. As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena foram aprovadas por meio do parecer 14/99 que, por sua vez, estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A resolução estabelece (finalmente!) a categoria *Escola Indígena*, definida por sua localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas, além de fazer alusão ao uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo. Grupioni (2008), ao defender essa resolução, indica que somente a partir dela que se conseguiu ter um instrumento legal capaz de separar as escolas indígenas das extensões de escolas rurais ou urbanas, como vinham sendo tratadas até então. Reiteramos, contudo, que, mesmo com a criação da categoria *Escola Indígena*, na prática, pouca coisa mudou: ao pesquisarmos sobre Educação Escolar Indígena, nos documentos oficiais, nos deparamos como se ela ainda pertencesse a alguma categoria da Educação Escolar do Campo, ainda estando presente nos relatórios da Educação do Campo.

A partir dos anos 2000 – sobretudo a partir dos anos 2002 – com a chegada do ‘Partido dos Trabalhadores’ à presidência do país, foi grande a expectativa sobre as políticas públicas para as escolas indígenas, uma vez que o governo tinha um discurso mais bem ‘alinhado’ aos movimentos sociais. Nesse sentido, resumidamente, podemos apontar

que muitas das propostas do Plano Nacional de Educação, assim como da Resolução 03/99, ocorreram a partir da criação da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** (SECADI)⁴ que, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, lançou diversos editais específicos, visando a Educação Escolar Indígena como, por exemplo, o **PROLIND**, que é um programa de apoio à formação superior de professores indígenas que atuam ou atuarão em escolas indígenas de Educação Básica; além do programa **Trilhas do Conhecimento** que visa a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas.

No âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram criados os **Observatórios da Educação Escolar Indígena** que têm o objetivo de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, procurando estimular a produção acadêmica relacionada à Educação Escolar Indígena. Outra ação da CAPES foi a criação do **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade** –, que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo por meio de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nas escolas de Educação Básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

4 SEESP/2003 (Secretaria de Educação Especial); SECAD/2004 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade) e, por último, SECADI/2011 (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Trata-se, no Brasil, de uma pasta do Ministério da Educação, responsável pela Educação Escolar Indígena e pela Educação do Campo, além da alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, e diversidade étnico-racial e inclusão.

Importante ressaltar a Lei n. 6.861/2009 que cria os **Territórios Etnoeducacionais**. A ideia de garantir que se possam realizar ações específicas no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, respeitando as especificidades de cada realidade, é extremamente relevante. Trata-se de um avanço em termos de políticas educacionais para os povos indígenas. Contudo, os estados não têm conseguido por em prática o que está previsto e garantido nessa Lei. Como exemplo disso, podemos citar o processo de Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul que não considerou, em sua formulação, as especificidades apresentadas nos dois territórios etnoeducacionais do estado. O documento final é apenas uma adaptação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, CNE/CEB.

Quanto à Resolução n. 5/2012, podemos dizer que ela reforça e considera todos os dispositivos jurídicos que garantem a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, trazendo orientações para a elaboração de currículos que refletem e atendem aos anseios e desejos das comunidades indígenas, mas já não tem a preocupação de esclarecer os princípios que embasam a sua elaboração como, por exemplo: bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade, especificidade, diferença, igualdade social. Com isso, cria-se um obstáculo para o próprio entendimento e interpretação da lei, dificultando a sua aplicação nos locais em que a resistência para se pensar outro modelo de educação ainda se faz presente.

De forma direta e resumida, podemos apontar ainda os seguintes entraves para a efetivação dos direitos que afetam a qualidade da Educação Escolar Indígena, conforme Martins e Knapp (2013):

(a) os Territórios Etnoeducacionais ainda não conseguiram ser implantados efetivamente, salvo algumas poucas ações. Mesmo funcionando em regime de colaboração, e o fato de muitos etnoterritórios já estarem com os pactos assinados, não é possível ainda que a territorialidade dos povos indígenas seja considerada na gestão das políticas públicas de educação, resultando na não efetividade dos dispositivos educacionais. Vemos que isso não ocorre por conta da divisão dos etnoterritórios, mas por conta de que, ao aplicar as políticas públicas, ainda é adotada uma divisão estadual das ações, não respeitando os limites dos etnoterritórios;

(b) mesmo com a criação das novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, ainda falta clareza e diretrizes específicas aos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação técnica e profissionalizante;

(c) apesar do avanço na busca pela universalização do acesso à Educação Escolar Indígena, dados do 'educacenso' de 2007 mostram que de cada três alunos indígenas das séries iniciais apenas um chega aos anos finais. Com relação ao Ensino Médio, esses dados são ainda mais preocupantes, pois de cada 16 alunos no Ensino Fundamental, apenas um tem acesso ao Ensino Médio em escolas indígenas;

(d) apesar de garantir uma organização específica às escolas indígenas, as normas do Sistema Nacional de Educação não conseguem incluir as especificidades pedagógicas e organizacionais desses estabelecimentos de ensino; não assegurando, assim, a gestão e a garantia à autonomia pedagógica;

(e) não há uma política clara e efetiva com respeito às línguas indígenas. Isso tem acontecido porque, mesmo que o Ministério da Educação conte com a participação de representantes indígenas e faça parcerias com Instituições de Ensino Superior em algumas ações, não há compromisso na hora de promover e avaliar as abordagens para a promoção das línguas maternas nas formações de docentes. Isso não garante a manutenção e o desenvolvimento satisfatório das competências e habilidades linguísticas esperadas numa proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e bilíngue.

Ressaltamos que, mesmo diante dos entraves sintetizados acima, reconhecemos avanços nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, principalmente por meio do reconhecimento da pluralidade étnica e cultural no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Logo, cabe ressaltar que o desafio atual não é a inclusão jurídica e o reconhecimento dos direitos indígenas, mas a real e efetiva aplicação dos direitos já consagrados. Nesse sentido, cumpre ao Judiciário assegurar o respeito e o efetivo reconhecimento da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, imprimindo eficácia aos dispositivos jurídicos existentes. Há ainda que se pensar no fato de não existir nenhuma penalidade aos órgãos ou instituições que não dialogam (ou simplesmente

desconsideram o que já está preconizado na legislação). Essa sensação de impunidade, em relação ao Estado e às escolas indígenas, aumenta a irresponsabilidade e a falta de capacitação do quadro técnico que deveria gerir essas escolas.

No que diz respeito à legislação em si, Grupioni (2008) destaca que os conteúdos dela são pouco analisados: expressões como *cultura*, *alteridade*, *diferença*, *identidade* e *memória* deveriam ser melhor compreendidos e interpretados. Em sua opinião (da qual compartilhamos) existe uma lacuna entre o que a Antropologia compreende e a forma como traduz as exigências dos povos indígenas, para a forma como pensam agentes públicos que não participam da elaboração de políticas públicas, mas são os encarregados de sua execução.

Não podemos deixar de ressaltar que problemático também é o fato de que a legislação para as escolas indígenas não é conhecida por todos os seus agentes, tanto professores indígenas como não-indígenas. Ela deveria ser tomada não só como um conteúdo programático obrigatório dos programas de formação dos professores, mas sua análise e interpretação deveriam ser uma competência específica a ser desenvolvida durante as formações e habilitações de professores indígenas e gestores das escolas indígenas.

Por fim, é necessário ainda refletir sobre as providências de cunho financeiro, pois, além da necessidade de uma articulação entre o Governo Federal, o Estadual e o Municipal para a concretização das políticas públicas, por meio das Coordenadorias Regionais, é fundamental que seja permitido às sociedades indígenas o alcance da autonomia. Nesse sentido, deve-se pensar também na articulação de setores que não

fazem diretamente parte da educação, como as secretarias de planejamento, trabalho, ação social, saúde e agricultura, por exemplo.

2.2 Interculturalidade e Educação Escolar Indígena – breves apontamentos

Inicialmente, é preciso considerar que na escola indígena ocorrem encontros de diferentes ‘educações’: indígena e escolar, servindo também como um espaço de socialização da comunidade. É preciso levar em conta também que, embora nunca tenha deixado de ser um espaço introduzido por agentes de fora das comunidades indígenas, alguns elementos que nela aparecem já revelam traços de apropriações. Assim, a escola indígena passa a carregar valores e símbolos que comecem a fazer parte também da vida desse lugar. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de que a escola é uma instituição carregada de poder, que participa/participou da vida da comunidade em nome da Igreja ou do Estado, sendo compreendida aqui como um espaço de fronteira, espaço de traduções múltiplas.

Como apontam Tassinari (2001) e Nascimento (2004), a escola se encontra em um espaço de dois mundos, de duas formas de saber, colocando-se como porta de entrada para o espaço de diálogo, ou como espaço de trânsito que deveria ser compreendido como espaço privilegiado de troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensão e de redefinição, que são incorporados, usados e compreendidos de formas variadas, conforme as necessidades indígenas.

Se observarmos os diferentes momentos na história da EEI, sob a perspectiva de Ferreira (2001), Nobre (2005), D’Angelis (2008) e Knapp (2011), podemos observar que somente nos últimos anos a

interculturalidade foi apresentada como uma alternativa para garantir o respeito à diversidade cultural (respeito negado, negligenciado e combatido por meio dos diversos modelos de educação propostos até então, que eram de caráter integracionista e autoritário, nocivos às sociedades indígenas). No entanto, para além dos discursos sobre a educação diferenciada, é preciso tomar a interculturalidade como base para a construção da Educação Escolar Indígena, contudo, isso só será possível se compreendermos a interculturalidade como opção política, como aponta Tubino (2004). Ao passo que, como retórica, ela pode significar muitas coisas, inclusive o seu contrário.

Quando falamos de interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas, estamos falando em romper com um modelo de racionalidade colonialista que, infelizmente, como destaca Paula (1999), ainda predomina nos currículos de muitas escolas indígenas. Do contrário, fundamental seria a defesa de que ‘outros’ conhecimentos, inclusive os conhecimentos indígenas, pudessem ser escolarizados e fossem apropriados para a Educação Escolar Indígena. Mas também é importante ressaltar que a modernidade vive em um momento paradigmático das suas científicidades, como descreve Boaventura Souza Santos (2010). Nesse sentido, é chegada a hora em que os conhecimentos ameríndios sejam também considerados para resolver os problemas da modernidade.

2.3 A diferença que pode fazer a especificidade: apontamentos para os currículos nas escolas indígenas

Desenvolvemos nesta seção uma breve reflexão acerca do currículo diferenciado na Educação Escolar Indígena. Entendemos que a garantia de construir currículos diferenciados para as escolas indígenas

está respaldada também nas políticas públicas apresentadas nas seções anteriores; entretanto, ainda não se tem conseguido, na prática, a execução de uma escola diferenciada a partir de propostas curriculares diferenciadas. Reconhecemos que existem algumas ações pontuais e que elas fazem a diferença no currículo ou na forma de organização da escola; mas, em grande medida, segue-se o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não-indígena.

Em outras situações, a prática de construir e adotar currículos diferenciados e realizar práticas indiferenciadas pode ser observada, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois fica claro que as escolas indígenas passam por dificuldades para colocar em prática aquilo que se entende por diferenciado.

Nesse sentido, o que muitas vezes se entende por diferenciado, não faz a diferença na escola indígena. Pensando dessa forma, defendemos a ideia de que ainda é preciso colocar no cotidiano da escola o aspecto diferenciado. Para isso, acreditamos que seja a partir de um currículo elaborado sob a perspectiva da interculturalidade que será perceptível e reconhecível os aspectos diferenciados de uma escola indígena. Portanto, a escola indígena precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelas suas próprias sociedades, sendo sempre considerado um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com a possibilidade de reconhecer aqueles saberes que possam fazer parte dos processos educativos dentro dessas escolas (PAULA, 1999).

Esse ponto nos leva ao cerne das discussões sobre Educação Escolar Indígena, que é propriamente a forma como as escolas foram introduzidas nas comunidades indígenas sem ter capacidade de reconhecer, no saber ameríndio, formas efetivas de conhecimento. Diante

disso, vemos que a construção do modelo de cientificidade e a concepção de ciência que se constituiu enquanto conhecimento verdadeiro em oposição aos conhecimentos dos indígenas, não podem ser consideradas neutras do ponto de vista da gestão dos currículos diferenciados, visto que é no modelo de racionalidade pautado no etnocentrismo europeu que as escolas ainda se fundamentam.

De outro modo, se analisarmos a longa história de contatos entre indígenas e não-indígenas, verificamos que esse modelo de racionalidade não conseguiu levar em conta ‘outros’ modos de pensar e ‘outras’ lógicas de compreender o mundo utilizados pelas sociedades indígenas. Cabe ressaltar que, na história da América Latina, raramente tem sido reconhecida ou valorizada a existência da construção de outro pensamento; embora, nos últimos anos, o uso político que se fez disso tenha permitido que movimentos indígenas utilizassem o discurso da diferença existente entre o pensamento colonial e ancestral para se afirmarem frente às políticas de diferenciação, conforme aponta Walsh (2012).

Ainda sobre esse assunto, é preciso ter clareza de que não é todo o conhecimento indígena que pode ser posto para dentro da escola, ou escolarizado. Por conta disso, temos que considerar que existem certas práticas culturais que devem ser realizadas em locais e horas específicas, assim como também não podem ser realizadas por qualquer pessoa. Dessa forma, o que estamos colocando, com relação às especificidades dos currículos das escolas indígenas, no que diz respeito aos professores, é que esses devem saber valorizar e reconhecer nos rezadores/caciques/xamãs um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, tomados como convencionais, mas não no sentido de tomar os espaços dessas pessoas. Assim, deve ser garantido o espaço para a participação

das pessoas que detêm um conhecimento maior, e são reconhecidas nas comunidades como porta-vozes do saber de seu grupo, lembrando que isso está preconizado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Outro cuidado fundamental, ao pensar a construção de currículos diferenciados, é o de compreender a dinâmica que a cultura propicia em cada geração e a capacidade que a cultura tem de se (re) produzir, levando em conta estruturas anteriores como, por exemplo, o seu contexto e a sua própria história. Dessa forma, entende-se que as tradições das sociedades indígenas são transformadas. Deve-se, então, ter o cuidado de não tomar o saber indígena como um conhecimento do passado, menos ainda em contraposição ao saber moderno.

Se esse cuidado não for tomado, há grandes chances de que o perigo da diferenciação, presente nos currículos, apareça no sentido de folclorizar ou “exoticizar” as culturas indígenas dentro da escola. Além disso, há ainda o perigo de interpretações equivocadas de que tudo o que faz parte da “cultura” e da “tradição” esteja relacionado apenas a um passado longínquo que, por sua vez, nem se apresenta como atrativo ao aluno, já que se coloca como oposição ao que é novo e moderno.

Por conta disso, há escolas indígenas que fazem com que tudo aquilo que deveria fazer parte da “educação diferenciada” seja colocado em momentos separados da aula; passando a impressão de que existe um momento de descontração e um momento em que se preocupa em ensinar e em aprender de verdade. Neste último caso, relaciona-se o processo de ensino-aprendizagem somente com as disciplinas “clássicas” da Educação Básica.

Ao observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aprovadas no final de 2012, vemos que esse documento garante a flexibilização do currículo, tanto no que se refere à Base Nacional Comum quanto na parte diversificada. Nesse sentido, as escolas acabam separando esses currículos, quando o que se pretende é justamente o contrário: que as escolas indígenas e os professores possam reconhecer, por exemplo, na história da comunidade, na geografia do grupo, na sua biologia, na sua química, nas linguagens, os saberes e conhecimentos que o seu grupo produz e produziu. Portanto, assumimos a posição de que os saberes próprios das comunidades não podem ser tratados em separado, existindo um espaço para a ‘história do Brasil’ e um espaço para a ‘história da comunidade’; pois, além da preocupação sobre que tipo de valorização pode-se dar a cada um dos conhecimentos, há o perigo da folclorização dos saberes tradicionais (D’ANGELIS, 2012).

Seguindo essa lógica de pensamento, é preciso ainda destacar o que Paladino (2001), Nobre (2009) e D’Angelis (2012) afirmam acerca da construção de uma escola diferenciada: (i) não é possível pensarmos em incorporações ou adaptações dos conhecimentos indígenas, simplesmente nas formas de compreender as “velhas disciplinas”; (ii) nem todos os conhecimentos podem ser escolarizados; (iii) a produção e (re) elaboração dos saberes indígenas acontecem independente das escolas; e (iv) não se podem dissociar os saberes indígenas, ele são integrais.

2.4 Para uma pedagogia intercultural – o que os Guarani e os Kaiowá podem nos ensinar?

Completando o que foi exposto na seção anterior, para a construção de uma escola que pretenda ser intercultural e, assim, compreendendo que se deva garantir a construção de currículos diferenciados para a Educação Escolar Indígena, é preciso considerar a participação dos indígenas nas construções desses currículos. Dessa forma, não basta entregar o processo de formatação do currículo apenas a ‘especialistas’ em Educação Escolar Indígena.

A partir de nossas experiências, ousamos traçar algumas percepções de como poderíamos refletir sobre a escola dos guarani e dos kaiowá. Esse processo de reflexão foi realizado em paralelo com as análises do Trabalho de Conclusão de Curso de Onérimo Godoy (2011), egresso do curso de Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* da UFGD.

Godoy (2011) nos apresenta o conceito de *okára*, que pode ser interpretado como o espaço de socialização das crianças Guarani e Kaiowá. “*Okára*” significa o espaço da porta da casa para o horizonte, ou seja, o exterior, para fora. “*Okára*” é um espaço definido e delimitado pelas famílias. Nas palavras do autor:

Oka é um prefixo que significa aos kaiowá ou guarani a partir da porta da casa e vai até o limite de circulação diária dos integrantes da casa. Poderia ser espécie de um terreiro da casa, que em algum momento chega além do fogo familiar interno de um (a) Guarani ou Kaiowá tradicional ou atual. É a parte externa da casa (ó - ga) propriamente dita, nesse caso é onde começa um espaço maior que o próprio fogo familiar. [...] molda o comportamento do indivíduo

por conta de toda uma teoria repassada pelo chefe de casa. Ou ainda entre a casa e os seres sobrenaturais. O indivíduo guarani tem a responsabilidade de gerenciar bem esse espaço. Em algumas situações, *okára* pode apresentar, ao falante da língua, um sentido ainda mais forte, chegando a ser interpretado como o indivíduo ou grupo que não fosse pertencer àquelas coligações ou familiares. Portanto, seria como uma fronteira, estabelecimento de um limite político entre grupo rivais, mas com a possibilidade de ceder a qualquer momento, tornando assim mais claro uma nova aliança; por outro lado, ela ainda é negociável, não em dinheiro, mas num sistema bem próprio do guarani. Uma forma de negociação dela são os laços políticos que as pessoas estabelecem entre si (GODOY, 2001, p. 15).

Nesse sentido, o *okára* tem uma relação muito pessoal e particular para cada núcleo familiar e se constitui naquele espaço de autonomia de cada família. Nesses termos, também existe uma relação de respeito muito grande entre os grupos para com o *okára* de cada família. Essa relação de respeito também decorre da conexão que possuem com o sobrenatural.

O tamanho do *okára* de cada família depende das relações que elas conseguem construir, do poder do chefe local e das integrações políticas que conseguem agregar um número maior de relações sociais (PEREIRA, 2004). Desse modo, a construção do *okára* também depende das relações entre as famílias, da mesma forma que o *okára* pode conceber um espaço maior quando existem mais alianças. Por ocasião do rompimento dessas alianças, pode-se ocasionar a divisão do *okára*.

Assim, parece estar claro que é nesse espaço que acontece tudo o que faz parte do que é vivido internamente, mas também as formas de

receber aquilo que é exterior. É nesse sentido que as crianças de uma parentela se socializam umas com as outras nos *okára* da sua parentela. Contudo, quando entram na vida escolar, encontram-se em um espaço totalmente novo, em um novo *okára* que se constitui a partir da reunião de diferentes tipos de *okára* “Dar conta desse *okárakuéra* (múltiplos *okára*) no espaço escolar é um dos grandes desafios para construção de Educação Escolar Indígena” (GODOY, 2011, p. 5).

Antes de excluirmos a possibilidade da presença da escola nas comunidades guarani e kaiowá, reforçamos a ideia da apropriação do uso da escola para a comunidade, desde que sejam respeitadas as particularidades de cada uma delas. É nessa perspectiva que reforçamos a compreensão do sentido de que o conceito de *okára* pode se revelar importante para a compreensão de como construir uma escola específica para os Guarani e Kaiowá.

Percebemos que, em determinadas áreas indígenas, algumas famílias têm um poder maior na comunidade e, conseqüentemente, isso reflete na escola onde os membros dessa família são os professores e profissionais da escola contratados pela secretaria de educação. Nesse sentido, é possível admitir que, em algumas áreas indígenas, a construção da escola pode ter se dado a partir do *okára* de uma família, por doação da área, sem que isso fosse percebido pelos órgãos do Estado responsáveis pela construção. Assim, essa escola pode aparecer como se representasse apenas a extensão da família extensa da sua parentela.

O que a escola e os professores precisam perceber é que o espaço da escola pode ser considerado como o local de contato entre diferentes *okára*, ou mesmo perceber o *okára* como local privilegiado para a troca de experiências, visto que também é nesse espaço em que ocorre

o encontro com o outro. Assim, é preciso compreender que a reprodução “de práticas e teorias guarani e kaiowá deve ser muito bem recebida pela escola, tornando cada vez mais a sala de aula uma extensão do okára kaiowá e não um mero espaço abstrato para o aluno” (GODOY, 2011, p. 21). É, dessa forma, que registramos como o professor pode fazer o elo entre o edifício escolar e a educação indígena:

O professor vai tratando alguns assuntos relacionados ao *okára* do aluno, onde acontece grande parte da educação indígena. Por isso, é importante que o professor consiga transitar entre a pedagogia da Educação Escolar Indígena e a pedagogia da educação indígena (GODOY, 2011, p. 21).

A partir disso, podemos conceber a escola indígena como um dos lugares privilegiados para a socialização da criança guarani e kaiowá (NASCIMENTO, 2004). Porém, para isso, a escola também precisa ser observada além da sala, para o espaço que compõe a extensão do prédio escolar, o *okára* da escola. Dessa forma, poderemos perceber se essa escola é específica, se consegue aproximar os alunos das suas próprias comunidades.

Para finalizar, Nobre (2009), em suas análises sobre os Guarani Mby’a, consegue perceber onze características básicas de uma pedagogia escolar indígena. Acreditamos ser possível utilizar pontos de partida a serem observados nas escolas indígenas dos Guarani e Kaiowá do cone sul de Mato Grosso do Sul: **(a)** autonomia, liberdade e descontração entre as crianças; **(b)** forte participação entre as crianças; **(c)** grande curiosidade e observação; **(d)** o Guarani como língua de instrução (bilinguismo e resistência); **(e)** forte presença da oralidade com certo desapego à escrita;

(f) necessidade da preservação da cultura “*NhandeReko*”; (g) presença de ritual e formalismo nas aulas; (h) ocorrência de imitação; (i) ocorrência de repetição de atividades; (j) grande respeito mútuo nas relações; e (k) grande ocorrência de desenhos nas atividades.

2.5 Em busca da diferença – recursos didáticos e a escola indígena

Já há algum tempo, tem sido realizado vários debates em torno da necessidade de elaboração e produção de recursos didáticos específicos para a Educação Escolar Indígena. Cabe ressaltar que, somente nas últimas duas décadas, as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena vêm garantindo um aumento na produção e criação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

No entanto, mesmo com essa iniciativa de financiamento das produções didáticas específicas, ainda encontramos nas escolas indígenas a presença de pouquíssimos materiais dessa natureza. Sabemos que os cursos de formação de professores indígenas, em tese, seriam os espaços em que as produções poderiam ser planejadas e elaboradas; entretanto, isso tem ocorrido ainda de forma muito tímida, principalmente quando se trata de materiais escritos em língua indígena. Sem contar que, quando essas produções existem, em grande medida, são voltadas apenas aos anos iniciais da Educação Básica⁵.

O que estamos querendo ressaltar aqui é a necessidade de se produzir maiores debates acerca de currículos diferenciados, precedendo as

5 Por conta dessa lacuna, as escolas indígenas, de forma geral, fazem uso predominantemente de materiais elaborados por não-indígena e para não-indígenas. Logo, não estão adequados à realidade linguística e cultural dos alunos e dos professores indígenas (os que são bilíngues e possuem a língua indígena como língua materna).

discussões acerca da elaboração de materiais didáticos; pois, se a escola indígena ainda não consegue compreender como desenvolver um currículo e que posicionamento político-ideológico será adotado em seu desenvolvimento; ou se ela nem mesmo consegue amadurecer e adotar uma política linguística consciente⁶, como essa escola pode produzir materiais didáticos? Nesse sentido, fica clara a relação intrínseca entre elaboração de recursos didáticos e currículo. Enfim, embora não seja nossa intenção sermos redundantes, consideramos importante ressaltar a ideia de que não bastam ajustes no currículo e nos materiais utilizados para garantir que uma escola indígena seja, de fato, diferenciada.

Portanto, entre as dificuldades para a produção de materiais didáticos, destacamos ainda a pouca experiência dos professores indígenas para esse tipo de trabalho. Responsabilizamos, nesse caso, os cursos de formação de professores indígenas, pois, não raro, os poucos materiais produzidos apenas apresentam “trajetórias acadêmicas”, que mais servem para os organizadores não-indígenas, que se beneficiam da política acadêmica produtivista. Nesse sentido, a crítica que se faz a esses materiais é com relação a pouca aplicabilidade deles como materiais didáticos, pois mesmo aqueles produzidos com boas intenções

6 Conforme já afirmamos em outro momento, ainda existem dificuldades de construção de materiais em língua materna que vão além de simples cartilhas para alfabetização. Disso, podemos observar dois problemas: primeiramente, quando não são claras as políticas linguísticas das escolas, no trabalho com a primeira e com a segunda língua, esses materiais são produzidos à revelia, prejudicando ou perdendo um importante momento para a valorização da língua materna. Em segundo lugar, a redução dos materiais didáticos ao caráter infantilizado das produções dificulta a construção de um movimento de leitores e escritores em língua materna, impedindo qualquer possibilidade de aprimoramento das capacidades de leitura e escrita na língua indígena.

carecem de um trabalho que desenvolva uma sequência didática sobre o assunto publicado, isto é, as publicações sobre os mitos, as plantas e/ou a história da comunidade, por exemplo, precisam também conter sugestões de como os assuntos podem ser abordados nas salas de aula.

3 Considerações Finais – a etnografia da prática escolar como ferramenta de problematização da prática pedagógica na escola indígena

Após realizarmos diferentes reflexões sobre os desafios para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, resta-nos apontar de que forma podemos encontrar, na nossa prática escolar, as dificuldades que ainda precisam ser apontadas e problematizadas. Nesse sentido, observamos que o uso da etnografia da prática escolar pode servir como ferramenta de análise aos profissionais de educação que optam por não se acomodar com a escola que enxergam.

Cabe ressaltar que esse tipo de pesquisa permite conhecer a escola de uma forma que torna possível compreender a complexidade dos processos e mecanismos de dominação e resistência que estão presentes no cotidiano escolar. Trata-se de um trabalho que permite enxergar o modo como os sistemas operam e quais são as ferramentas de opressão e contestação utilizadas. Em certa medida, pode-se também perceber, por meio de estudos etnográficos escolares a que estão vinculados os conhecimentos, as atitudes, os valores, os modos de ver e sentir a realidade e o mundo, além de possibilitar a verificação de como tudo isso é reelaborado em um movimento dinâmico em que a escola indígena se insere ou que dele faça parte.

Dessa forma, abordar as questões cotidianas da escola serve para descobrir como determinar os sujeitos nos espaços de confrontos e interesses presentes nela, considerando que esses sujeitos não são apenas passivos dessa estrutura, mas são, sobretudo, agentes; tendo em vista que, em seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social.

Por conta disso, compreendemos que levar em conta as produções etnográficas pode ser o caminho para a construção de uma escola indígena diferenciada. Por meio desses estudos, é preciso identificar que elementos compõem as práticas culturais das comunidades indígenas, para saber, por fim, como propor as atividades educativas. Com essa prática, é possível também auxiliar na organização dos calendários, dos currículos, da gestão, das formas de ensino-aprendizagem, da elaboração de recursos didáticos, enfim, tudo o que pode ser útil para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e específica⁷.

Como última reflexão acerca da etnografia, vale a pena levantar a questão das etnografias indígenas, partindo da ideia de que elas podem ser observadas de duas formas (como veremos a seguir). Essa visão permite a desconstrução de certos pressupostos (pensados a partir de modelos deterministas) e proporcionam uma “leitura social” do espaço escolar pelo etnógrafo.

7 No entanto, novamente, ressaltamos que é preciso levar em conta que não é todo o conhecimento indígena que pode ser posto para dentro da escola, ou escolarizado. Nesse sentido, temos que considerar que existem certas práticas culturais que devem ser realizadas em locais e horas específicas, assim como também não podem ser realizadas por qualquer pessoa.

O primeiro foco de análise é tomar as etnografias *sobre* as comunidades indígenas. É preciso reconhecer os trabalhos etnológicos sobre as comunidades indígenas e suas contribuições à Educação Escolar Indígena. Embora seja necessário levar em conta, no estudo dessas etnologias, que é preciso reconhecer as mudanças culturais que são propiciadas a cada geração, não se pode tomar as etnologias do passado procurando encontrar os mesmos indígenas no presente.

O segundo foco de análise que nos ajuda a conhecer as comunidades indígenas é a elaboração de propostas de trabalhos que conduzam a produção de etnografias realizadas *por* indígenas.

Dessa forma, é sabido que nos últimos anos tem havido um aumento do número de indígenas no ensino superior; assim, com o passar dos anos, eles têm se tornado atores de suas próprias pesquisas. Nesse sentido, muitos dos indígenas que entraram no ensino superior e passaram a ser os pesquisadores de suas comunidades têm se dedicado aos estudos de suas práticas culturais, ou mesmo de suas escolas, fornecendo assim importantes pesquisas para construção da Educação Escolar Indígena diferenciada. Todavia, percebemos que o simples aumento do número de indígenas no ensino superior nos cursos de licenciatura indiferenciada não tem a capacidade de transformar as práticas escolares. Portanto, reforçamos a importância dos cursos específicos de formação de professores para as comunidades indígenas como a única alternativa à criação de um modelo diferenciado de Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação Brasília*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAUI, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. *Direitos Humanos e...*São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, W. R. Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional. *Contribuição à mesa-redonda do BRASA IX*. New Orleans. 2008. Disponível em: <http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Wilmar-DAngelis.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

GODOY, O. Okára: uma noção de espaço entre as famílias guarani e kaiowá na aldeia Guaimbéperý – MS. 2011. F24. Trabalho de Conclusão de Curso da

Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011.

GRUPIONI, L. D. *Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil*. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KNAPP, C. Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011.

MARTINS, A. M. S.; KNAPP, C. Os desafios para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Trabalho apresentado na IV RAMS – *Reunião de Antropologia de Mato Grosso do Sul*, 2013, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

NASCIMENTO, A. *Escola indígena: palco das diferenças*. 2. ed. Campo Grande: UCDB, 2004.

PALADINO, M. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”*. 2001. 154f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 49, p. 76-91, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007>. Acesso em: 12 set. 2010.

PEREIRA, L. M. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. 2004. 403f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. **São Paulo**: Cortez, 2010.

TASSINARI, A. M. Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, da S. A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. **São Paulo: Global**, 2001.

TUBINO, F. Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico. 2004. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

WALSH, C. “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. In: *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic* UC Merced. 2012. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/6qd721cp>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTEREPÍSTÊMICA: DESAFIOS POLÍTICOS PARA (E A PARTIR) DA ESCOLA INDÍGENA

Maria do Socorro Pimentel da Silva¹
Alexandre Herbetta²

Resumo

O presente texto apresenta considerações iniciais acerca da consolidação de uma nova base epistêmica, acessada para se pensar a educação escolar indígena e a universidade. Tal situação tem relação com a emergência de um novo repertório conceitual, constituído na dinâmica de um diálogo intercultural crítico. A situação é apresentada no contexto do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Um dentre vários cursos de licenciatura intercultural criados para a formação de professores indígenas. Isto no âmbito do movimento indígena organizado especialmente na década de 1980, de legislação elaborada posteriormente e da efetivação de políticas públicas sobre o tema, especialmente na década de 2000. Neste sentido, a experiência em tela, específica a este

-
- 1 Professora associada do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Curso de Especialização: Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica.
 - 2 Professor do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e do Programa em Pós-Graduação Social da Universidade Federal de Goiás. Vice-coordenador do Curso de Especialização: Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica.

espaço, busca apontar reflexões mais gerais e interessantes acerca de modelos de educação escolar, trazendo reflexões sobre a interculturalidade, assim como propõe uma reflexão sobre estratégias políticas decoloniais por meio da educação escolar.

Palavras-chave: Educação. Escola. Descolonização. Epistemologias.

Resumen

El presente texto presenta consideraciones iniciales acerca de la consolidación de una nueva base epistémica, accesada para pensar la educación escolar indígena y la universidad. Esta situación tiene relación con la emergencia de un nuevo repertorio conceptual, constituido en la dinámica de un diálogo intercultural crítico. La situación se presenta en el contexto del Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás. Uno de varios cursos de licenciatura intercultural creados para la formación de profesores indígenas en el ámbito del movimiento indígena organizado especialmente en la década de 1980 en Brasil, de legislación elaborada posteriormente y de la efectividad de políticas públicas sobre el tema, especialmente en la década de 2000. En este sentido, esta experiencia, específica a este espacio, busca apuntar reflexiones más generales e interesantes acerca de modelos de educación escolar, trayendo reflexiones sobre la interculturalidad, así como propone una reflexión sobre estrategias políticas de decolonización a través de la educación escolar.

Palabras clave: Educación. Escuela. Descolonización. Epistemologías.

“Quando a gente se acha, é bom demais”

Evandro Canela

A ideia deste texto é tratar do que vem sendo chamado nova base epistêmica, entre professores e professoras indígenas e não indígenas do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Isto, no contexto de reflexão e pesquisa no campo de estudos da educação intercultural e no da educação escolar indígena.

Esta base epistêmica constitui e aponta para uma política educacional inovadora, que segundo o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, parte integrante do NTFSI, “rompeu com a (educação escolar) anterior, que visava à integração gradativa e ‘harmônica’ dos índios à sociedade não-indígena” (PPP, 2006, p. 8, grifo nosso). É uma base ainda, entretanto, em estágio inicial de construção.

Esta proposta busca igualmente tratar da crítica de Daniel Munduruku às políticas públicas de educação escolar indígena e, mais especificamente, às políticas para a formação superior indígena. Segundo ele:

Basta lembrar, para isso, que o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz parte do imaginário indígena. De modo que, ao meu ver, foi-se criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levados a efeito por governos nas três esferas. Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável

à necessidade de ler e escrever códigos das quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes (MUNDURUKU, 2009, p. 2).

Segundo a afirmação acima, o processo de acesso, permanência e formação superior indígena, assim como as ações no âmbito da educação escolar, pode, a despeito de uma retórica interessante, cair no erro de impor os códigos e modelos de uma epistemologia eurocentrada, reproduzindo a mesma dinâmica de dominação presente nas políticas integracionistas, que imputavam às populações indígenas outros saberes em detrimento dos modos próprios de se conceber o mundo.

Esta crítica vai na mesma direção do que postula Linda Tuhiwai. Para a autora,

através do desenvolvimento de disciplinas acadêmicas e através da educação de elites coloniais e intelectuais indígenas ou nativos, o conhecimento e a ciência ocidentais são beneficiários da colonização de povos indígenas. O conhecimento adquirido através da nossa colonização tem sido usado, por sua vez, para nos colonizar no que Ngugi wa Thiong’o chama de “colonização da mente” (TUHIWAY, 1999, p. 71, tradução dos autores).

Neste cenário, o conjunto de atividades produzidas no NTFESI como os projetos extraescolares, os relatórios de estágio docência, os relatórios de projetos como o PIBID-Diversidade, da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ (FNDE), que se compõe de pesquisa e formação continuada, priorizando-se a alfabetização, o letramento em línguas

indígenas e na língua portuguesa e artes verbais, os seminários, e reuniões das etapas de estudo em Goiânia e em TI – Terra Indígena, que serão apresentados ao longo do texto, constituem material complexo e rico a ser analisado e vão de encontro às críticas expressas acima.

É a partir deste material, inclusive, que se faz necessário pensar em uma nova base epistêmica para a educação escolar indígena, para a dinâmica do NTFSI e para a universidade. Como se verá, tal base é fruto de um diálogo intercultural, no qual emerge um novo repertório conceitual para se pensar a educação escolar, a universidade e o mundo.

Este repertório aponta igualmente para a emergência e consolidação, a partir de uma escuta sensível, de outra epistemologia. Para Gilson Tapirapé, egresso do NTFSI, deve-se “parar de copiar. Precisamos criar nossas pedagogias” (Relatório do Seminário da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola, 2013).

Estas noções ainda apontam e indicam novos regimes de conhecimento, novas práticas pedagógicas e novas metodologias de pesquisa, como se verá. Atualmente, professores e professoras do núcleo buscam, inclusive, revisar a matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural com base nas noções que emergem desta base, transformando, assim, a própria universidade.

NTFSI

O Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena constitui espaço de pesquisa e formação no campo da educação escolar indígena e da educação intercultural. Constitui também a possibilidade de acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Existe há onze

anos e surge como parte de uma política de formação superior indígena demandada pelo movimento indígena desde a década de 1980. Esta política pública, assim como outras, busca ressaltar práticas de autonomia em detrimento da política indigenista anterior baseada na noção de tutela e integração. Para Luciano Baniwa (2014), a ideia era transformar o índio em um cristão e abrir espaço para a exploração mercantil.

O NTFSI é constituído por curso de graduação e de pós-graduação no nível de especialização. Atualmente, conta com cerca de 300 professores e professoras indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, pertencentes a 24 distintas etnias, entre elas, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Juruna, Krikati, Tapirapé, Xerente, Mehinako, Kamaiurá, Kayapó, Kuikuro, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia. Há cerca de 150 professores indígenas formados no nível da graduação e 100 no nível da especialização.

Neste contexto, o NTFSI buscou se formar e tenta se desenvolver sempre em relação às epistemologias indígenas. O curso tem sua dinâmica voltada para o diálogo intercultural, o qual referencia o PPP do mesmo, a matriz curricular e as práticas pedagógicas produzidas. Cada professor indígena cursa uma matriz curricular básica de dois anos e uma matriz específica de mais três, quando opta por se aprofundar, de modo transdisciplinar, nas áreas da linguagem, natureza e cultura. Essa articulação se faz em suas bases, mas também por temas contextuais comuns as três, pelo estágio e projeto extraescolar.

As aulas do NTFSI são ministradas em quatro etapas ao longo do ano. Duas nas respectivas aldeias e duas em Goiânia. As aulas de Goiânia são baseadas na noção de tema contextual, buscando se afastar

da disciplinarização do conhecimento (HERBETTA, 2016). Conforme Pimentel da Silva (2013), os temas contextuais rompem com a tendência disciplinar de lidar com os conhecimentos. Desse modo, segundo a autora, os saberes indígenas entram na escola não pelos cânones hegemônicos da cientificidade tradicional, mas pela liberdade de se produzir outras contextualidades epistêmicas.

A nova base epistêmica aponta, portanto, para um pensamento apto a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas, mas, ao mesmo tempo, apto em perceber a diferenciação e a oposição entre os saberes. É o que Walsh chamaria de interculturalidade crítica. Segundo ela, “o projeto de interculturalidade crítica é proposto como um pensamento ‘outro’ que se afirma na América Latina como um projeto alternativo de natureza ética, ontológica, epistêmica e política” (2013, p. 74, tradução dos autores).

Além da interculturalidade crítica, as noções de contextualização, problematização e de transdisciplinaridade são centrais para a movimentação do curso. A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que em um diálogo simétrico entre índios e não índios, deve emergir uma outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica. A contextualização tem como base a noção de que a situação pedagógica deve ter relação direta com a questão indígena contemporânea e a educação escolar indígena deve estar plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades.

A transdisciplinaridade busca ser praticada a partir da ideia de que o currículo é formado por temas contextuais – e não disciplinas –, quais sejam, temas que pertencem ao universo cultural e demandas de cada um dos povos indígenas e que não recortam o saber, mas os vivem de forma

associada e conectada. Esta dinâmica forma um currículo pautado nos eixos da solidariedade, sustentabilidade e diversidade, e oposto às ideias de fragmentação dos saberes, de homogeneização social e de universalização do conhecimento, implícitas na noção de disciplina.

Simultaneamente, os professores indígenas tentam aplicar paulatinamente a mesma noção de tema contextual em suas escolas indígenas, constituindo, inclusive, seus currículos com base nela. O projeto extraescolar de Julio Kamêr Apinajé (2013), por exemplo, tem como centro a ideia de que para se proteger o território Apinajé das queimadas e assim manter seus recursos naturais protegidos e garantir sua sustentabilidade, é preciso, entre outras coisas, cantar as músicas tradicionais. A partir daí, Kamêr cria práticas pedagógicas relacionadas ao tema, e aponta para sua importância na matriz curricular nativa, como será visto com mais detalhes adiante.

Comitês: modos coletivos de produção de novos paradigmas

A proposta em tela, como mencionado, é a de atuar com base em um pensamento-outro, evidenciado a partir de uma relação simétrica com os saberes indígenas e chamado aqui de nova base epistêmica. Nesta direção, as atividades do núcleo buscam pautar-se em modos pedagógicos distintos ou não usuais na universidade brasileira. Um dos elementos centrais na dinâmica em questão é o trabalho coletivo. As atividades já mencionadas, assim como outros assuntos, tais como a logística de chegada de indígenas para a etapa em Goiânia e vice-versa, assim como questões pessoais, são tratadas no âmbito do que se chama: comitê.

Este é composto pelo grupo de professores e professoras indígenas pertencentes a um povo e por um ou dois professores não indígenas. O comitê reúne-se regularmente nas etapas a fim de tratar dos temas supracitados. E mantém contato ao longo do ano, entre as etapas, organizando eventos e outras atividades. O comitê é constituído igualmente a partir da participação dos sábios da comunidade. São eles que legitimam ações e políticas estabelecidas nos grupos, assim como determinam demandas e atividades importantes para o desenvolvimento das atividades do NTF-SI. Acabam também por criar uma rede entre gerações de uma mesma população e mesmo entre os distintos povos, já que por vezes professores de um comitê participam nas atividades de outros.

As atividades desenvolvidas neste espaço buscam contribuir para a construção de uma educação diferenciada, assim como para o fortalecimento do NTF-SI. Como se pode notar, a dinâmica do comitê é central para a constituição da nova base epistêmica em tela, já que tem como objetivo produzir pesquisa/conhecimento acerca de temas relevantes para suas comunidades. E, em seguida, aplicar tais conhecimentos em sala de aula, refletindo sobre suas pedagogias e propondo a produção de material didático diferenciado.

Desta forma, uma questão chave das reflexões do comitê é a das transformações. Transformações por que passam professores, escolas indígenas e a educação bilíngue intercultural, transformações por que passam as comunidades indígenas participantes do curso, e, também, transformações por que passa a questão indígena no país.

É recorrente a afirmação de que a mudança na educação escolar indígena se reflete nas escolas citadas, na vida dos professores e na posição dos indígenas na sociedade brasileira. Note-se que a trans-

formação também e visível nas práticas de sala de aula, desvelando novas formas de ensino e aprendizagem nas comunidades e indicando a construção da educação diferenciada comentada, como se verá. Muitos destes trabalhos mostram inclusive a transformação pela qual estes professores têm passado.

O jovem assumiu grande destaque nas comunidades em questão. Isto acontece porque são entendidos como os responsáveis pela transformação marcada nas relações estabelecidas na escola e pela importância dada à instituição. Pode-se perceber, além disso, uma forte relação entre juventude e liderança. Muitos dos professores referidos assumiram a posição de diretor de escola e alguns, ainda, a de cacique. Criaram-se, inclusive, outras funções como a de chefe cerimonial, as quais buscam atualizar as posições de liderança nas populações e, ao mesmo tempo, atuam na formação de outros jovens indígenas, tema tratado com profunda importância pelos anciãos da comunidade. Em muitos casos os mesmos professores alternam a posição de diretor e cacique.

Nesta direção, o projeto extraescolar de Rogério Dias Apinajé teve como tema as novas lideranças Apinajé. Segundo ele, as lideranças atuais têm a ver com a juventude, com a escrita e com o domínio do português. Para Rogério, os caciques mais antigos não conseguiam mais acompanhar as mudanças contemporâneas. Nas palavras dele, tempos “atrás tinha uma reunião em Brasília, nenhum queria. Tinha medo... o cacique participa de reunião, com a comunidade, no pátio. Tem muitos deles que tem medo de enfrentar o documento” (Relatório PIBID-Diversidade, Comitê Apianjé-Krahô, 2012, p. 2).

Em sala de aula, Rogério buscou descrever as cerimônias de nomeação de cacique, as principais características do líder e as histórias

dos grandes líderes Apinajé, como Tekator e Matuk – atuais nomes das escolas. Seu objetivo é que as crianças valorizem mais o papel dos líderes, já que estes buscam as melhorias para as comunidades, inclusive na educação. Ele ressalta, então, a relação atual entre liderança e educação. Rogério foi chamado para ser cacique. Ele conta que: “fui chamado para ser cacique. Tô querendo, mas não agora, tô esperando meu estudo primeiro. Inteira 35 anos... Porque a comunidade confia em mim” (idem).

Projetos extraescolares

O projeto extraescolar é um componente central na dinâmica do NTFSI e, conseqüentemente, na formulação de uma nova base epistêmica. Ele é produzido nos três anos de matriz específica do curso, obrigatoriamente na língua materna e é defendido na comunidade do acadêmico. Além disso, a banca de defesa conta com a participação de professores e professoras do NTFSI, assim como dos anciãos e anciãs do lugar.

Estas práticas, inovadoras em universidades brasileiras, parte de uma política linguística e epistêmica que busca valorizar os saberes locais e registrá-los nos códigos próprios de cada população, descolonizando a noção de que o idioma português e os saberes não indígenas são os únicos espaços possíveis de se registrar conhecimentos científicos.

O desenvolvimento do projeto extraescolar é baseado na sistematização de um saber intra e intercultural e seu tema é decidido a partir de demandas comunitárias identificadas através do diálogo estabelecido – pelo núcleo e acadêmicos – com cada comunidade (nos comitês). A atividade em tela atua igualmente como um processo de letramento em língua indígena, desvelando saberes às vezes esquecidos

ou não mais praticados. Segundo os professores indígenas do NTFSI, o projeto extraescolar é parte de um processo de atualização cultural.

Note-se que o sentido de atualização cultural indica o foco em uma matriz curricular cultural. Nela, busca-se a pesquisa sobre a própria lógica cultural e o uso deste conhecimento e de outras metodologias na escola. Neste sentido, estimula-se o jovem a aprender e refletir sobre sua própria cultura. Isto em relação ao mundo contemporâneo e ao contato interétnico.

Segundo Júlio Kamer,

este projeto justifica-se na necessidade do resgate e fortalecimento da cultura e território Apinajé, com a valorização e preservação da cultura, língua e costumes presentes no cotidiano de nossas comunidades. Através do projeto nós do povo Apinajé poderemos desenvolver os nossos conhecimentos para executá-lo junto com as comunidades, portanto garantimos nossas sustentabilidades socioculturais dentro das nossas comunidades das aldeias, para levar informações sobre a importância da cultura e do território Apinajé (Etapa de Estudos em Terra Indígena Apinajé, 2012).

O projeto extraescolar de Kamêr é intitulado “Sustentabilidade Panhi: relações entre queimadas e cantorias no território Apinajé”. Neste trabalho, Júlio busca, a princípio, definir em termos Apinajé o que é sustentabilidade (XAHTÁ MĒ PAHTE AMNHĪ NHĪPĒX HO HIHTÛX). Ele aponta para uma relação intrínseca e não dicotômica entre cultura e natureza ou entre cantos e queimadas.

Júlio identificou as queimadas como o grande problema do território Apinajé. Isto porque, segundo ele, elas saíram do controle dos próprios e são manejadas por não indígenas, destruindo ano a ano boa parte do território. Com isto, perde-se nas palavras de Kamêr, também, boa parte dos recursos naturais, responsáveis pela criação da cultura. Para Júlio, então, não se pode olhar para o território sem olhar para a cultura e o sujeito. Sua proposta é fazer com que os cantos, poderosos elementos da cultura e registro dos recursos naturais, mitiguem a destruição do território.

Há outros projetos extraescolares que seguem a mesma perspectiva, definindo um processo de atualização cultural. Dodanin Piiken Krahô (Etapa de estudos em Terra Indígena Krahô, 2013) trabalhou em seu projeto o tema dos artesanatos. Segundo ele, o modo de vida na cultura Krahô tem sofrido muitas mudanças com a interferência da modernidade, o que se pode ver através do uso dos objetos industrializados, fáceis de conseguir. Para Piiken, “nos dias atuais, quase não usamos mais a esteira, o cofo, o moco, entre outros. São poucas as pessoas que ainda sabem fazê-los porque os jovens não querem praticar a nossa cultura. Sendo assim, estamos perdendo o que os nossos velhos nos ensinaram” (idem).

Piiken faz uma interessante relação entre o artesanato e a cultura. Para ele, sem a esteira, por exemplo, não há casamento, se não há casamento não há mais índio, se não há mais índio não há cultura. Logo, sem esteira, não há Krahô.

No seminário “Práticas escolares” apresentado no Núcleo Takinahaky, na etapa de janeiro de 2012, a ideia de atualização cultural é articulada a outras concepções, dando mais profundidade à expressão.

Nas imagens elaboradas para a apresentação, o pátio foi um tema recorrente, sendo espaço de atividades que envolvem idosos, adultos e crianças. Nas imagens citadas, ainda, a ação realizada no pátio parecia ser o motivo central. Percebe-se assim que o movimento é o modo adequado de conhecer.

Isto fica claro quando Roberto Cahxê Krahô diferencia a escola indígena e a não indígena. Para ele, “a escola do não indígena é só teoria e a escola indígena é na prática... (ela) não aprisiona os alunos, é uma escola livre... o aprendizado que vem do tocar, do sentir, de dançar, de cantar, de fazer as coisas” (Relatório PIBID-Diversidade, Comitê Apinajé-Krahô, 2012, p. 2). O projeto extraescolar de Cahxê tratou do tema dos esportes tradicionais, os quais evidenciam a disposição para a ação – o movimento.

Além disso, Roberto buscou relacionar o tema central a uma série de outros assuntos. Para ele, trabalhar com a corrida de tora, no pátio, significa tratar também do resguardo, do sistema de nomeação, do parentesco, das festas, da alimentação, da saúde e de uma série maior de temas relacionados à vida Krahô, a partir de uma dinâmica transdisciplinar. Neste sentido, seu objetivo é estimular o jovem a vivenciar e refletir sobre sua identidade.

Os relatórios de estágio docência de Renato Yahé Krahô corroboram o exposto. Lá pode se ver que para o autor, a produção do conhecimento deve envolver a participação de alunos, professores e comunidade – mobilizando toda a aldeia e saindo da sala de aula. O aluno é visto como sujeito do conhecimento – e é a partir da ação-movimento deste sujeito que se dá a aprendizagem. Segundo Renato, a escola deve “multiplicar os conhecimentos”, o que se dá pela ampliação das relações

cotidianas. Isto porque “quem está ouvindo está sendo conscientizado ao ouvir e depois vai divulgar o que ouviu: estica a divulgação” (Etapa de estudos em Terra Indígena Krahô, 2013).

Renato Yahé Krahô criou, na Escola 19 de abril, um projeto extraescolar relacionado ao alcoolismo. Segundo o mesmo, trata-se de tema relativamente novo e que causa grandes transformações na comunidade. Partindo deste cenário, os alunos foram motivados a sair da sala de aula e a percorrer a aldeia, pesquisando os casos de alcoolismo. Em seguida deveriam, a partir de pesquisa prévia, produzir cartazes para serem expostos em uma reunião comunitária na escola. Desta forma, os alunos produziram conhecimento acerca do tema – movimentando-se – difundindo-o pela comunidade, relacionando às diferentes gerações e tomando um pouco mais de consciência acerca das consequências do uso do álcool. Eles produziram conhecimento, mobilizaram a comunidade e propuseram novas formas de entendimento do tema.

Esta relação entre a aldeia e a cidade, que diz respeito também ao contato interétnico, é bastante tratada nos projetos extraescolares. O trabalho de Emílio Ninho Apinajé (2016), por exemplo, busca pesquisar o sistema de coleta e exploração econômica do babaçu, recurso natural tradicional na aldeia Mariazinha. Ele propõe-se, então, a entender como o babaçu é explorado nos últimos tempos, o que tem relação com a presença de uma empresa não indígena na aldeia e a entender como funciona o sistema capitalista – mas do ponto de vista Apinajé. Em seguida, Emílio quer registrar quais são os modos tradicionais de exploração do babaçu. Através da comparação, busca levar para a escola o tema do contato interétnico e da exploração econômica. Seu objetivo maior é produzir um livro didático acerca do tema.

Em relação a temas derivados do contato interétnico e que tenham relação com o modo tradicional de ser, a saúde tem grande destaque. Em alguns projetos a ideia é a de que com as transformações advindas do contato interétnico a saúde indígena passa por um momento delicado. Davi Wamimen Chavito (2016) trabalha com o tema da saúde. Seu trabalho intitula-se “Saúde contemporânea Apinajé: origens, razões e impactos do alcoolismo e da obesidade entre os Panhi”. Segundo ele, atualmente o álcool é considerado como uma nova doença do mundo globalizado, chamada Síndrome, que ataca diretamente o organismo das pessoas e leva até a morte.

Davi conta em seus relatos que a questão do alcoolismo dentro do território Apinajé é um dos fatores que mais preocupam a comunidade desde a década de 80. Para Wamimen, as causas do uso abusivo de álcool são: 1. mal-estar, 2. raiva, 3. discussão com suas famílias, 4. aliviar a dor; e as consequências são: 1. destruir as comunidades indígenas, 2. não conseguir trabalhar para sustentar suas famílias, 3. passar necessidades todos os dias por falta de alimentação na roça de toco tradicional, 4. destruir o organismo, 5. destruir a cultura (WAMIMEN, 2016, p. 5).

Desta forma, ele estabelece uma lógica associativa similar à de seus colegas. O uso abusivo da bebida pode mesmo acabar com a diferença cultural. Tal assunto vem sendo objeto de discussão dos mais velhos no pátio e chegou a ser tema da escola, graças ao trabalho de Davi.

Como se pode ver, os projetos extraescolares possuem enorme riqueza e promovem transformações nas comunidades em questão. Os professores referidos tratam de suas demandas comunitárias, a partir do conhecimento pesquisado na comunidade e das relações com outros saberes para produzir novo conhecimento e novas metodologias

de ensino; para se produzirem como melhores professores e, conseqüentemente, produzirem uma nova escola indígena que possa, assim, sustentar seus mundos com equilíbrio e qualidade de vida. É o que chamam de atualização cultural.

Atualização da cultura

A noção de base epistêmica, como se pode notar, tem relação com uma concepção particular de cultura, a qual parece ser muito importante para a efetivação desta outra escola, pensada pelos professores e professoras que cursam o NTFSI. Ela é, inclusive, a base da matriz curricular proposta nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que estão sendo produzidos, como se tratará adiante.

O conceito de cultura é central quando se fala da educação escolar indígena. Os professores e professoras indígenas sabem disso e expressam tal situação apontando para novos sentidos constituídos a partir de seus próprios códigos. Nesta direção, deve-se notar que, conforme Coelho e Souza, “quando usam nossa palavra – ou alguma tradução engenhosa dela – eles estão produzindo um objeto que significa sua relação conosco, mas trata-se ainda da produção deles: o que eles devem estar fazendo – eles não têm alternativa – não é objetificar sua cultura (sem aspas) por meio de nosso conceito, mas sua relação conosco por meio dos conceitos deles” (2010, p. 112).

Atualizar a cultura neste discurso parece apontar para noções importantes acerca da ideia de cultura, que como se viu é central para a descolonização da escola e do mundo.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que a expressão traz a ideia da conexão entre elementos e domínios. Para Kamer (2013), como mencionado, para se mitigar os efeitos das queimadas deve-se cantar músicas tradicionais, já que o território está ligado a recursos naturais, que estão conectados aos artesanatos, à alimentação, aos cantos e aos sujeitos do grupo. Pode-se pensar, inclusive, que a partir desta noção de cultura não há uma divisão estanque e dicotômica entre natureza e cultura.

Em seguida, deve-se falar que o sentido da expressão aponta também para um modo de convivência, baseado na prática cultural, que tem a ver, como dizem, na prática de regras convencionais de socialidade. Busca-se fazer com que a escola trabalhe, mais do que com conteúdos substantivos e concretos, como a alimentação, a música e a dança, por exemplo, com dinâmicas de relação. Obviamente tais dinâmicas tratam dos itens citados, mas de uma perspectiva relacional.

Nesta direção a expressão perda cultural, também presente na fala de muitos professores, não é ligada à noção de não existência, de falta permanente, de zero. Parece que se relaciona a uma ausência temporária.

Para os Tapuia, da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, construída em 2004, por exemplo, a dinâmica de se repensar a educação escolar aponta principalmente para o processo de movimentação ou atualização cultural. Para Wellington Tapuia, “não valorizávamos tanto os conhecimentos, achávamos que tínhamos que reinventar/revitalizar, percebemos que eles sempre estavam ali, de forma adormecida. Com o PPP eles vão tá circulando na aldeia (os saberes)” (Etapa de Estudos da Especialização Educação Intercultural e Transdisciplinar, 2014).

Neste mesmo sentido, Cassiano Apinajé afirma que o termo correto não é perder a cultura e, sim, parar. Parar o movimento. A co-

munidade pode parar, mas pode voltar a se movimentar quando quiser. Segundo o mesmo, para isso deve-se praticar as regras da convivência (Etapa de Estudos em Terra Indígena Apinajé, 2016).

Esticar

Como se pode perceber, a base epistêmica em tela aponta para novas concepções acerca da educação, como se vê na expressão atualização cultural, e também indica outras maneiras de se produzir e difundir o conhecimento, que deve estar em movimento. Ela indica ainda a proposição de novas metodologias e dinâmicas pedagógicas, presentes nos temas contextuais e nos projetos extraescolares.

Um dos aspectos mais marcantes em sua constituição, como se mencionou acima, é a ideia de conexão entre os domínios da vida, em detrimento de uma epistemologia eurocêntrica que tende a fragmentar e isolar elementos.

Neste sentido a armação das relações é fundamental para o entendimento de outras epistemologias. O verbo esticar, usado pelos alunos do Núcleo Takinahaky, aponta para este processo de associação entre domínios e desvela uma característica de uma pedagogia indígena presente, ao menos, nas ações do NTFSL.

Do ponto de vista de muitos professores indígenas, a ação de esticar os temas de um lado a outro, através do caminho percebido entre a aldeia e o mundo acaba por relacionar os temas em questão, engajando-os no sistema mundo e produzindo conhecimento. Assim, ao esticar o babaçu ou as queimadas, temas já comentados, pode-se ir

da tradição à globalização e vice-versa. E, desta forma, em ação, modo próprio de conhecimento, se produz o novo.

O verbo esticar aponta, então, para múltiplos sentidos. As ações indicadas por ele parecem evidenciar operadores importantes da pedagogia em tela. Em primeiro lugar, ele pode indicar uma ação que é efetivada no plano geográfico. Isto quando define um movimento entre dois lugares, por exemplo, entre a aldeia e Goiânia, onde estudam. Em seguida, define também uma ação social, quando estende a rede de relações entre sujeitos, como mencionou Yahé.

Além disso, esticar define igualmente uma ação simbólica. Isto ocorre quando marca uma ação que indica uma movimentação entre ideias, que representam itens importantes do universo em questão. Dodanin, por exemplo, também comentado, associa o verbo esticar ao tema da sustentabilidade, presente em um repertório da educação contemporânea. Segundo ele, seu projeto sobre utensílios tradicionais evidencia isso, pois sem esteira, por exemplo, não há casamento, não há festa, não há Krahô.

O verbo esticar, portanto, traz à tona uma dinâmica em fluxo, que tem relação com a noção de movimento e parece ser o operador da teoria pedagógica indígena. Segundo o mesmo Dodanin, a escola que movimenta é a escola viva, em oposição à escola não indígena (Etapa de estudos em Terra Indígena Krahô, 2013).

Ajuntar

Nesta dinâmica de esticar e atualizar o conhecimento, percebe-se também uma relação particular entre saberes distintos – indicando uma

dinâmica interepistêmica. A ideia não é afirmar e reificar práticas classificadas enquanto tradicionais e eliminar condutas ditas não indígenas. A dinâmica proposta aponta para uma rearticulação de saberes, realizada com base nos saberes indígenas, mas que leva em consideração outros modos de se pensar e produzir o mundo. E como afirma Luciano Baniwa quando fala do manejo de mundos da Escola Baniwa (2014).

Deve-se lembrar, então, que trata-se de um rearranjo entre os conhecimentos, já que nem tudo pode ir para a escola. Além disso, a natureza complexa da educação intercultural pede, cada vez mais, referências capazes de reconhecer os conhecimentos construídos em outras lógicas, em outras matrizes, com outros registros. Aos saberes pertencentes ao mundo da oralidade. Muitos deles, inclusive, perdem substância quando transferidos para a escrita, pois não precisam da escrita alfabética para sobreviver, nem tão pouco da qualificação científica para validá-los. Seu verdadeiro registro se dá no fazer, no movimentar e na transmissão de geração a geração. E revelam conexões governadas por outras racionalidades.

O termo *ajuntar*, observado igualmente no discurso de professores indígenas, aponta para o sentido da ação acima comentada. Segundo Pereira (2015, p. 105-106), que fez seu mestrado acerca de elementos constituintes do NTFSI,

pude perceber como o *ajuntar* do aluno xavante é importante para compreensão de uma realidade dinâmica e articulada entre o mundo indígena e não indígena. O que quero ressaltar é que os indígenas com quem convivi sempre procuraram *ajuntar* ou melhor colocar no mesmo status os conhecimentos

dos dois mundos (indígena e não indígena), por isso a importância desta categoria.

Neste cenário, o NTFSI iniciou em 2014 sua segunda turma do curso de especialização “Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica”. A experiência da primeira turma da especialização foi bastante rica e apontou desafios para professores indígenas e não indígenas, os quais são centrais para se pensar a questão da educação escolar indígena no Brasil. Um dos desafios foi o da reformulação de matrizes curriculares impostas muitas vezes e que tinham como base os saberes não indígenas. O desafio era o de ajustar. Note-se que o objetivo do referido curso é o de colaborar na produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola indígena participante.

A construção de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas exigiu dos professores reflexões profundas, retomadas e inovações. Exigiu uma atualização cultural, nos termos tratados aqui. Os Karajá, por exemplo, resolveram fazer um mapeamento dos lugares de produção de saberes Iny. A construção dessa geopolítica do conhecimento fundamentou-se numa diversidade de justificativas: 1. entrar no mundo Iny para aprender mais desse complexo universo; 2. conhecer o manejo do mundo próprio; 3. evitar o desperdício de saberes; 4. estudar e analisar o estrago das políticas da colonialidade do saber; 5. valorização dos sábios e dos conhecimentos próprios; 6. estudar o valor da língua e os impactos sofridos por ela ao longo da história de contato com a sociedade não indígena; 7. conhecer mais as práticas orais, educativas; 8. estudar os grafismos, as pinturas, seus nomes e significados; 9. estudar a produção de saberes, transmissões e

veiculação entre gerações; 10. estudar os nomes dos rios, suas curvas, praias e as relações com os nomes próprios etc.

Segundo Wahuká Karajá, em relação ao processo “há muitas curvas e ressacas do rio que tem nomes e por isso a escola deveria procurar resgatar esse conhecimento para poder fortalecer a educação escolar com a cultura Karajá, porque ali tem nomes de guerreiros e de avos e antepassados e ali pode ser compreendido de onde vem os nomes usados nas pessoas nos dias atuais também” (Relatório do Seminário Krahô da Etapa de Estudos da Especialização, 2014).

Txiarawa (2014), no mesmo processo, também apresenta uma análise de seus estudos com os sábios de sua comunidade. Segundo ele “com os sábios aprendi muito sobre a minha cultura, como por exemplo: pintura corporal, dança, conto, história e outros elementos culturais de relevância. Através da pesquisa, consegui entender por que hoje em dia os mais novos estão perdendo o valor de respeitar a família e de respeitar ao próximo. Na verdade, o contato com a sociedade envolvente ajudou enfraquecer nossa cultura (TXIARAWA, 2014).

Através destes mapas epistêmicos é possível verificar, claramente, o que Txiarawa afirmou, ou seja, o tamanho do estrago causado pela colonialidade do saber. A composição dos mapas revelou riquezas de sabedorias desconhecidas pelos próprios professores e pesquisadores Karajá. A partir dos estudos dos mapas, os professores têm mais possibilidades de aproveitar os saberes de seu povo na composição das matrizes curriculares e de tomarem decisão sobre quais projetos vão fazer parte delas. O estudo dos mapas também favoreceu o estabelecimento de diretrizes educativas importantes na articulação da escola com outros espaços de

práticas educativas e de produção de saberes, apontando para novas possibilidades de letramento pelos conhecimentos indígenas

Algumas considerações

A questão central tratada neste texto é a de que apesar da formulação e efetivação de políticas públicas interessantes, que aparentemente buscam a inclusão, acesso e permanência de coletivos diversos na universidade, no caso populações indígenas, e, conseqüentemente, a consolidação de uma educação que se diz diferenciada, os códigos impostos nos processos educativos de formação são os mesmos – ou similares – propostos em processos universais de escolarização. Estes, possuem como se sabe base em uma matriz eurocêntrica e são expressos por dinâmicas disciplinares que fragmentam os saberes e imputam valores hierárquicos aos conhecimentos (GORDON, 2011). Desta maneira, reproduzem a colonialidade do saber.

Nesta direção, para Daniel Munduruku (2009, p. 2):

Se houve uma tentativa de rasgar nosso espírito modificado pelo espírito europeu, houve também – e ainda há – uma nova tentativa de sacrificar nossa escrita tradicional, nosso olhar próprio com a uma lógica cruel que descaracteriza e empobrece nossa gente. Falo da escola tal como ela existe hoje nos meios urbanos. Falo da lógica da diferença que tem habitado os discursos políticos nos últimos quinze anos e que serviu, de certa forma, para reafirmar nossa condição de subseres humanos na prosopopéia lingüística dos discursos etno-pedagógicos dos pariwat.

Neste sentido, corre-se o risco de que tais políticas, programas e ações voltados à educação para/da diversidade, ao não darem um real valor político e epistêmico a outras formas de letramento de mundo, reproduzam os mesmos pressupostos coloniais de sempre, ao imporem uma normatização baseada em uma matriz eurocêntrica de saber e poder.

Nesta perspectiva, deve-se lembrar, como postula Spivak, sobre até que ponto há a possibilidade, por parte do Estado e suas instituições, de uma escuta sensível e descolonizada, que estipule valores similares aos diversos saberes. Conforme a autora, mais do que saber quem pode falar na contemporaneidade, deve-se perguntar sobre quem e como se vai escutar (SPIVAK, 1990, p. 59-67) Como se viu, as políticas públicas de operacionalização de cursos específicos para a formação superior indígena constituem ações complexas e estimuladoras, em muitos casos, com implicações positivas nas diversas comunidades e universidades do país. Ao mesmo tempo, trazem desafios políticos e epistêmicos centrais para a consolidação de novos paradigmas educacionais e societários.

Trata-se aqui então, igualmente, de uma crítica ao uso banal do conceito da interculturalidade. Se por um lado tais experiências buscam de alguma maneira compreender a realidade indígena e os caminhos de luta construídos coletivamente, deixam de lado, outras vezes, as diversas maneiras de viver, de lutar, de acreditar e de formular a educação que lhes interessa.

Para Munduruku (2009, p. 2), “a resposta não é simples, mas ousado dizer que as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um ‘problema’ indígena, pois elas salientam ainda mais a falta de uma real compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades”.

Estes questionamentos – e outros – evidenciam profundos desafios nas formulações e efetivações de tais programas e mesmo na concepção de outros modelos de educação. Os professores Karajá/Iny, por exemplo, no processo mencionado de constituição do PPP chegaram a conclusão de que a fundamentação dos documentos não pode ser só com palavras escritas, com teorias ocidentais, mas também pela inclusão dos seus pertencimentos estéticos, epistêmicos, culturais e espirituais. Contextualizaram seus PPPs nas matrizes culturais: família, ciclo de formação da pessoa Karajá/Iny, na musicalidade dos espaços sagrados, na arte, e na beleza estética das danças e das pinturas corporais. É nesse sentido que Manaijè Karajá (2014) reivindica uma escola intercultural e transdisciplinar, pois, segundo ele, dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade, colocam-se desenhos, músicas, artes, pintura etc.

A natureza complexa da educação intercultural, enfim, pede essas outras referências. Pede o conhecimento construído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos, que, no caso, nunca podem ser disciplinados.

A iniciativa, ainda em desenvolvimento, desenvolvida no NTF-SI, a partir de um diálogo intercultural, busca consolidar a prática de uma nova base epistêmica, referenciada em noções como esticar, ajuntar, mapa epistêmico, atualização cultural, pedagogia da retomada, bilinguismo epistêmico, e outras. Trata-se de uma tentativa que pode promover transformações na educação escolar assim como em outros espaços de saber, como na universidade.

O NTF-SI, inclusive, passa no momento por uma reformulação em sua matriz curricular, como mencionado, e tem como um dos eixos desta transformação a nova base em tela. Outras ações com a mesma

perspectiva estão em desenvolvimento no país e são igualmente importantes. Todas elas buscam outras maneiras de se produzir saber e, assim, outras dinâmicas de poder. Neste sentido problematiza-se o pensamento monocultural presente na universidade – e nas pessoas que comumente frequentam e se apropriam deste espaço. E a discussão que perpassa o campo da educação escolar indígena se torna uma chance para que, se esticada, aponte para transformações mais abrangentes na contemporaneidade.

Para Ramos, por exemplo, no campo da antropologia, “essas e outras lições indígenas têm me inspirado para encetar uma jornada que trace os caminhos do conhecimento indígena e antropológico e que prospectos eles abrem para pensarmos numa antropologia abrangente, ecumênica no sentido de se abrir a todas as vozes” (RAMOS, 2013, p. 10).

Uma discussão planetária, como a da interculturalidade, portanto, passa pela elaboração de novas políticas públicas específicas e chega concretamente às localidades, promovendo transformações relevantes no que se refere ao giro de colonial, qual seja a formação com base na valorização da identidade e dos saberes ancestrais e a modificação de estruturas de poder arcaicas. Define, também, a necessidade de uma escola intercultural a fim de contribuir para um mundo mais humano, mais justo e mais solidário.

Simultaneamente, o processo em tela atua em outras direções e as experiências concretas retroalimentam os espaços formadores, indicando outras possibilidades. Problematisa-se, mesmo, assim, a própria subjetividade contemporânea, em busca da formação de novos sujeitos.

Para Evandro Canela, egresso do NTFSI, e em relação à educação intercultural, “quando a gente se acha, é bom demais”.

REFERÊNCIAS

APINAJÉ, Cassiano. Comunicação Oral. Etapa de Estudos em Terra Indígena Apinajé. Aldeia Mariazinha. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2016.

COELHO DE SOUZA, Marcela S. 2010. A vida material das coisas intangíveis. In: COELHO DE SOUZA, M. S.; COFFACI DE LIMA, E. C. (Org.). Conhecimento e Cultura: Práticas de transformação no mundo indígena. Brasília: Athalaia, 2010. p. 205-228.

Comitê Apinajé-Krahô. Relatório PIBID-Diversidade. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2012.

GORDON, Lewis. Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence. *TRANSMODERNITY – Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world*, The United States, Cidade, 2011.

HERBETTA, Alexandre. A dinâmica dos temas contextuais e as transformações na escola indígena. In: CASALI, Alípio; CASTILHO, Sueli. *Diversidade na Educação: implicações curriculares*. São Paulo: Editora da PUC, 2016.

KAMER, Julio. Comunicação oral. Etapa de Estudos em Terra Indígena Apinajé. Aldeia São José. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2012.

KAMER, Julio. *Xahtã mē pahte amnhĩ nhĩpêx ho hihtỳx*: relações entre queimadas e cantorias no território Apinajé. 2013. Monografia (Curso de Educação Intercultural) – Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LANDER, Edgardo (Org.) *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 7-23. (Colección Sur Sur).

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo do mundo*. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: LACED/CONTRA-Capa, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *A escrita e a autoria fortalecendo a identidade*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

NHINO, Emilio Dias Apinajé. *Modos de exploração do babaçu na aldeia Mariazinha/Apinajé-entre o tradicional e o capital*. 2016. f?. Monografia (Curso de Educação Intercultural) – Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PEREIRA, Dayane Renata Silva. *Temos que juntar o conhecimento: professores indígenas e interculturalidade*. 2015. Dissertação (Pós-Graduação em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PIIKEN, Dodanin. Comunicação oral. Etapa de Estudos em Terra Indígena Krahô. Aldeia Manoel Alves Pequeno. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). *Educação intercultural experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; FERNANDES, Joana, ROCHA, Leandro Mendes, LAZARIN, Marco, ROSA, Dalva. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Universidade Federal de Goiás, 2006.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). *Educação intercultural experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013. p. 68.

RAMOS, Alcida Rita. *Mentes Indígenas e Ecúmeno Antropológico*. Brasília: EDITORA da Unb, 2013. (Série Antropologia).

SEMINÁRIO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR: GESTÃO PEDAGÓGICA, 2014, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena/ Universidade Federal de Goiás, 2014.

SPIVAK, Gayatri; Sarah Harasym. *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Great Britain: Routledge, 1990.

TAPIRAPÉ, Gilson. Comunicação oral. Etapa de Estudos em Goiânia. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2013.

TAPUIA, Wellington. Comunicação Oral. Etapa de Estudos da Especialização Educação Intercultural e Transdisciplinar em Goiânia. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2014.

TUHIWAI, LINDA. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books, 2008.

TXIAWARA KARAJÁ. Comunicação oral. Etapa de Estudos do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Goiânia. Universidade Federal de Goiás.

YAHÉ, Renato; PIIKEN, Dodanin. Comunicação oral. Etapa de Estudos em Terra Indígena Krahô. Aldeia Manoel Alves Pequeno. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2013.

WAHUKÁ, Sinvaldo. Comunicação oral. Etapa de Estudos da Especialização Educação Intercultural e Transdisciplinar em Goiânia. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2014.

WALSH, Catherine. Pedagogias de coloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 2013. Serie Pensamiento Decolonial.

WAMIMEN, Davi Chiavito Apinajé. Saúde contemporânea Apinajé: origens, razões e impactos do alcoolismo e da obesidade entre os Panhi. Projeto Extraescolar. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2016.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURAL:
CASOS CONCRETOS

UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS GUARANI E KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL

Andérbio Márcio Silva Martins¹
Cássio Knapp²

Resumo

Apresentamos neste artigo um breve panorama da realidade linguística e sociolinguística dos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul. O propósito é contribuir para a compreensão do nível de vitalidade das línguas indígenas dessas etnias, bem como o estado atual de conhecimento desenvolvido sobre essas línguas e sobre os materiais didáticos publicados para o ensino delas nas escolas indígenas do Enoterritório Cone Sul (MARTINS; CHAMORRO, 2015). Neste trabalho, realizamos também uma breve descrição da realidade educacional dos Guarani e Kaiowá com base nos resultados preliminares dos estudos propostos pela Secadi, elaborados no ano de 2012; dados do senso da Educação Básica,

-
- 1 Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística. E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br
 - 2 Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado, mestre e doutorando em História. Responsável pela área de Fundamentos da Educação e Fundamentos da Educação Escolar Indígena na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

no que se refere à Educação Escolar Indígena, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); e um trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2013, dentro do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, a partir de uma proposta de projeto de alternância vinculada ao componente curricular Atividades Acompanhadas I. Com este trabalho, visamos apontar não só os aspectos positivos dessa fase vivida pelos Guarani e Kaiowá, mas também refletir sobre a necessidade de fortalecimento das políticas linguísticas para a valorização da língua (MARTINS; KNAPP, 2015).

Palavras-chave: Guarani e Kaiowá. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores Indígenas.

Resumen

Presentamos en este artículo un breve resumen de la realidad lingüística y sociolingüística de los Guarani y Kaiowá del *Mato Grosso do Sul*. El propósito es contribuir para la comprensión del nivel de vitalidad de las lenguas indígenas de estas etnias, bien como el estado actual del conocimiento desarrollado en estas lenguas y también sobre los útiles didácticos publicados para el ensino de dichas lenguas en las escuelas indígenas del Etnoterritorio Cone Sul (MARTINS; CHAMORRO, 2015). En este trabajo, realizamos una breve descripción de la realidad educacional de los Guarani y Kaiowá basada en los resultados preliminares de los estudios propuestos por la *Secadi*, elaborados en el año del 2012; datos del censo de la Educación Básica, en lo que se refiere a la Educación Escolar Indígena, realizados por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais (INEP); y un trabajo desarrollado en el segundo semestre del 2013, adentro del Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, a partir de una propuesta de

proyecto de alternancia vinculado al componente curricular Atividades Acompanhadas I. Con este trabajo procuramos apuntar no solamente los aspectos positivos de esta etapa vivenciada por los Guarani y Kaiowá, pero también reflexionar a respecto de la necesidad de fortalecimiento de las políticas lingüísticas para la valorización de la lengua (MARTINS; KNAPP, 2015).

Palabras clave: Guarani y Kaiowá. Educación Escolar Indígena. Formación de Maestros indígenas.

1 Considerações Iniciais

As comunidades indígenas Guarani e Kaiowá que residem no Cone Sul de Mato Grosso do Sul são falantes da língua Guarani,³ e esta representa, para a grande maioria, a sua língua materna. Neste trabalho, colocamos em evidência o nível de vitalidade dessas línguas, a partir das considerações de Martins e Chamorro (2015), bem como um diagnóstico da realidade sociolingüística das áreas guarani e kaiowá nas quais atuamos como docentes. Procuramos, durante a apresentação dessa realidade, aprofundar a discussão sobre os debates da Educação Escolar Indígena, principalmente sob a ótica do bilingüismo, uma vez

3 O termo Guarani será utilizado aqui para se referir, genericamente, à língua materna dos Guarani e dos Kaiowá, denominada por este como língua Kaiowá e por aquele como língua Guarani (Ñandéva). Reconhecemos a existência de três línguas irmãs muito próximas genética e geograficamente: Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguaio, embora estejamos vivendo hoje um período de diminuição das características fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-lexicais devido à intensidade do contato entre Guarani e Kaiowá e entre os falantes de Guarani Paraguaio. Além disso, há dois sistemas de escrita vigentes e funcionais nas escolas indígenas. Um deles foi criado pela Missão Caiuá e o outro é o sistema de escrita já adotado no lado paraguaio, servindo, principalmente, às comunidades indígenas que vivem na zona de fronteira com esse país.

que esse tem sido um dos princípios norteadores para caracterizar a especificidade e a diferença nesse modelo de educação.

Nossa opção por apresentar a realidade linguística e sociolinguística dos Guarani e Kaiowá foi motivada pela necessidade de compreender também o contexto educacional desses povos, com o objetivo de demonstrar que somente a menção ao bilinguismo, nas escolas das áreas indígenas, não caracteriza uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, quando se tem como preocupação o desenvolvimento de uma educação bilíngue.

Ainda assim, no que se refere aos processos de escolarização das comunidades guarani e kaiowá, genericamente, podemos apontar que essas comunidades partilham de dois momentos da presença da escola no seu cotidiano: (i) algumas áreas indígenas tiveram a presença da escola quando houve a instalação de missões evangélicas. Esse processo se deu diferentemente em dois momentos: na década de 1930, com a Missão Caiuá e, a partir do final da década de 1960, com a Missão Evangélica Unida; (ii) todas as áreas reconhecidas como Terras Indígenas passaram a ter escolas a partir da década de 1990, esse processo é marcado fortemente pela reivindicação do movimento indígena, com o prisma de uma educação diferenciada, reconhecida nas políticas públicas a partir da Constituição de 1988.

2 Realidade linguística e sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul

O estado do Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do Brasil, ficando atrás apenas do estado do Amazonas. No ano de 2010, a população indígena do Mato Grosso do Sul alcançava 73.295 indivíduos.⁴ São, ao todo, doze etnias: Guarani, Kaiowá, Ofaié, Guató, Bororo, Terena, Kinikinau, Chamacoco, Kamba, Kadiwéu, Atikum e Ayoreo⁵ (MARTINS; CHAMORRO, 2015).

Das diversas etnias que vivem em Mato Grosso do Sul, cabe destacar que a maior parte da população corresponde às etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Ainda é relevante apontarmos que algumas das etnias presentes no Estado não dispõem de terras indígenas próprias e reconhecidas pela União, esses são os casos dos Bororo, Kinikinau, Chamacoco, Kamba, Ayoreo e Atikum.

Embora quase todos grupos indígenas do Estado ainda tenham a sua língua ancestral, essa situação varia muito para cada comunidade específica, como pode ser visualizado no Quadro 1:

4 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

5 Os dados do estudo sobre a diversidade linguística de Martins e Chamorro (2015) não contemplam essa língua, por isso, nos quadros que seguem os dados referentes à língua do povo Ayoreo estão suprimidos. Contudo, segundo os autores, esse grupo tem cerca de 100 indivíduos que vivem na periferia de Porto Murtinho, município localizado no Sudoeste do Estado. A língua nativa desse povo é classificada como pertencente à família Zamuco.

Quadro 1 - Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul

Tronco linguístico	Família Linguística	Língua	Nível de vitalidade	Número de falantes
Tupí	Tupí-Guaraní	Kaiowá	Vulnerável	20.000
Tupí	Tupí-Guaraní	Guarani	Vulnerável	10.000
Macro-Jê	Guató	Guató	Situação crítica	5
Macro-Jê	Ofaié	Ofaié	Situação crítica	12
-	Aruák	Terena	Seramente em perigo	19.000
-	Aruák	Kinikinau	Situação crítica	11
-	Guaikurú	Kadiwéu	Em perigo	1.600

Fonte: Quadro adaptado de Martins e Chamorro (2015).

O nível de vitalidade de cada língua apresentado no quadro parte de um estudo elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre a situação das línguas no mundo, apresentado em forma de Atlas publicado no ano de 2010. Assim, com base em diferentes critérios como: número de falantes absolutos; proporção de falantes na comunidade afetada; atitudes dos membros da comunidade em relação à língua; possibilidades de a língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados pela própria comunidade; natureza e qualidade da documentação disponível da língua; disponibilidade de materiais didáticos para o uso da língua no ensino em geral e no ensino da própria língua; situação da língua no âmbito em que a mesma é utilizada; políticas e atitudes em favor da língua por

parte do governo e de instituições governamentais e não governamentais; transmissão da língua de geração para geração; cada língua é enquadrada em um dos seis níveis de vitalidade que vão de “a salvo” a “extinta”:

Quadro 2 - Níveis de vitalidade das línguas

Grau	Nível de vitalidade	Situação da língua
1	A salvo	Todas as gerações falam a língua e sua transmissão de uma geração para outra é contínua.
2	Vulnerável	A maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.).
3	Em perigo	As crianças já não adquirem com suas famílias a língua como língua materna.
4	Seramente em perigo	Somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tão pouco com seus filhos.
5	Em situação crítica	Os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.
6	Extinta	Não possuem falantes desde a década de 1950.

Fonte: Quadro adaptado de Martins e Chamorro (2015), a partir dos critérios apresentados no Atlas da UNESCO (2010).

Se considerarmos as línguas indígenas brasileiras, a partir dos critérios estabelecidos pela UNESCO, percebemos que todas elas “correm algum risco de extinção, sendo 97 línguas vulneráveis; 17 línguas em perigo; 19 línguas seriamente em perigo; 45 em situação crítica e 12 extintas desde os anos 1950” (UNESCO, 2010).

Sobre a situação das línguas indígenas das etnias sul-mato-grossenses, a estimativa é de que existem quatro línguas em *situação crítica*: Guató, Ofaié, Kinikinau. Segundo esse grau de vitalidade, os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.

A língua Kadiwéu é classificada como *em perigo* por existir apenas 1.600 indivíduos que falam essa língua, sendo que as crianças das novas gerações já não mais adquirem essa língua como língua materna.

A língua Terena, com 19.000 falantes, está classificada como *seriamente em perigo*, visto que, em algumas comunidades, somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tão pouco com seus filhos.

Com relação às línguas indígenas mais faladas no Estado, considerada como *vulnerável* (com falantes de Kaiowá em um número de 20.000 indivíduos e Guarani Nãndeva com um número de 10.000 indivíduos), sabe-se que a maioria das crianças fala a língua, porém seu uso permanece restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.). Com relação a essa realidade, ainda é preciso observar outro importante aspecto: a existência de outras línguas e a interferência sobre as línguas indígenas.

Ainda sobre as línguas Kaiowa e Guarani, cabe lembrar que ambas estão sob a influência sistemática do Guarani paraguaio, do espanhol e, sobretudo, do português. E conhecendo o Kaiowa e o Guarani falados pela população indígena mais velha e registrado por escrito, é possível observar que a distinção linguística vem diminuindo rapidamente entre essas línguas, em direção a um Guarani standard, uma espécie de

“língua franca” socializada entre as novas gerações (MARTINS; CHAMORRO, 2015).

Nesse sentido, fica clara a fundamental urgência de serem pensadas políticas linguísticas para essas línguas, embora a situação do Mato Grosso do Sul não seja diferente do resto do país. Mesmo que a realidade das línguas indígenas no Estado seja parecida com a realidade das línguas indígenas do Brasil, sendo o Mato Grosso do Sul o segundo Estado com a maior população indígena, fica evidente a urgência em existir um planejamento linguístico que dê conta de manter viva essas línguas indígenas.

Ora, se não há controvérsias sobre a proposição de que todo idioma reflete a visão de mundo única de seu povo, com seu próprio sistema de valores, com sua filosofia específica e com suas características culturais peculiares, é fácil chegar à conclusão que a extinção de uma língua significa a perda irreparável dos conhecimentos culturais únicos acumulados ao longo dos séculos como, por exemplo, conhecimentos históricos, espirituais, ecológicos e linguísticos. Sem contar que a língua é uma fonte de criação e um vetor de tradição para a comunidade que a fala e, além disso, um suporte da identidade de um povo e um elemento importante do seu patrimônio cultural. Tais argumentos, a nosso ver, sustentam a ideia da necessidade da preservação da diversidade linguística (MARTINS; CHAMORRO, 2015).

No caso específico das comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul, algumas atitudes vêm sendo tomadas para criar condições propícias para que os falantes sigam usando sua língua materna e a ensinem as suas crianças e, por conseguinte, as novas gerações. Cabe

destacar, então, a criação dos cursos específicos de formação de professores indígenas em nível médio e superior.

Contudo, não basta que apenas a escola desenvolva políticas linguísticas. É dever também de que outros atores possam trabalhar no sentido de valorizar e dar funcionalidade as línguas indígenas. Destacamos aqui, especificamente para as línguas dos povos Guarani e Kaiowá, outros instrumentos que têm sido importantes para a defesa, manutenção e valorização de suas línguas.

Primeiramente, cabe descrever como essas línguas têm sido objeto de análise de pesquisadores, como o caso de linguistas, e o que foi produzido de conhecimento sobre essas línguas. Assim, cabe observar que é função e papel dos linguistas se debruçarem sobre as línguas indígenas, com o objetivo de salvaguardar línguas ameaçadas, trabalhando juntamente com as próprias comunidades interessadas e com especialistas de outras áreas. Visto que, como já afirmamos, isso também é uma política linguística e deve ser estimulada pelo Estado, seja por financiamento específico, ou a partir das universidades e seus programas de pós-graduação.

Portanto, compete ao linguista observar e documentar as línguas; realizar análises e descrições que ajudem não só a compreender as estruturas que constituem os sistemas linguísticos pesquisados, mas também o funcionamento de cada língua em particular; levando em conta, neste último caso, o uso que se faz da língua nas mais diversas situações discursivas das quais os falantes participam. Para além desses trabalhos, o linguista tem ainda a função de comparar as línguas com o intuito de classificá-las segundo critérios genéticos e segundo critérios tipológicos (MARTINS; CHAMORRO, 2015)

Nesse sentido, ainda podemos complementar que, além do trabalho com o registro, análise, descrição e comparação de línguas indígenas, compete ainda ao linguista, juntamente com o apoio da comunidade indígena, a realização de diagnóstico sociolinguístico e trabalhos que objetivam facilitar o ensino e o aprendizado das línguas indígenas e, ainda, o desenvolvimento de recursos didáticos específicos para cada comunidade e etnia indígena.

Sobre as línguas dos povos Guarani e Kaiowá, segundo Martins e Chamorro (2015), existem apenas alguns poucos artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidos até o momento. Sem levar em conta o que é produzido a partir das línguas aparentadas, no Paraguai e na Bolívia, os autores apontam que, até o dado momento, pouco tem sido produzido a partir dos programas de pós-graduação nas universidades do Estado: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, daquilo que é produzido, muito pouco tem sido acessado por essas comunidades. Na verdade, uma parcela significativa de Guarani e Kaiowá que acessam as universidades desconhece completamente a existência de estudos descritivos de suas próprias línguas.

Cabe destacar que muito do pouco que vem sendo produzido faz parte de resultados produzidos por missionários que atuaram junto às comunidades indígenas ou por pesquisadores que estudaram ou atuam fora do Estado. Reproduzimos, assim, parte de um quadro com as produções publicadas até o momento sobre a língua indígenas do Estado, enfocamos apenas a língua dos povos Guarani e Kaiowá.⁶

6 As referências bibliográficas dessas obras encontram-se em anexo neste artigo.

Quadro 3 - Lista dos estudos linguísticos produzidos sobre a língua Guarani e Kaiowá

LÍNGUA	AUTORES	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	ASSUNTO
Kaiowá	Bridgeman	1960	Artigo	Análise e descrição do acento em Kaiowá.
	Bridgeman	1961	Artigo	Análise e descrição fonológica da língua.
	Bridgeman	2007 [1981]	Tese de Doutorado	Um estudo sobre a organização de textos orais em diversas situações discursivas.
	Harrison & Taylor	1971	Artigo	Apresenta explicações sobre o fenômeno da nasalização de vogais orais em determinados contextos.
	Taylor & Taylor	2010 [1966]	Artigo	Estudo descritivo de aspectos gramaticais da língua.
	Taylor	1984a	Artigo	Estudo sobre a marcação temporal na língua.
	Taylor	1984b	Artigo	Estudo sobre a interrogação na língua.
	Taylor & Taylor	sd	Gramática	Gramática pedagógica da língua.
	Cardoso	2001	Dissertação de Mestrado	Estudo das categorias sintagmáticas lexicais e funcionais fundamentada no modelo de princípios e parâmetros da teoria gerativa.
	Cardoso	2007	Artigo	Reanálise de aspectos fonológicos da língua.

Kaiowá	Cardoso	2008	Tese de Doutorado	Análise e Descrição de aspectos morfosintáticos da língua.
	Silva	2011	Dissertação de Mestrado	Um estudo sobre a criação de novas palavras em Kaiowá a partir da análise de textos bíblicos (Novo Testamento).
	Martins	2014	Artigo	A presença do prefixo correferencial de terceira pessoa em uma variedade da língua kaiowá.
	Barros	2014	Dissertação de Mestrado	Dicionário Bilingue Kaiowá-Português.
	Cardoso	2015	Livro	Um estudo descritivo de aspectos gramaticais da língua Kaiowá.
Kaiowá e Guarani	Tavares	2015	Tese de Doutorado	Um estudo das etnias Guarani Kaiowa e Guarani Nãndeva a partir de suas impressões sobre as línguas e de um recorte do léxico em uso
Guarani	Assis	2008	Dicionário	Dicionário bilingue Guarani-Português / Português-Guarani.

Fonte: Quadro adaptado de Knapp (2016).

A partir do quadro, fica claro que ainda há muito a ser produzido, no que se refere às pesquisas sobre as línguas dos povos Guarani e Kaiowá. Com relação especificamente à língua Guarani (variedade

falada pelos Guarani-Ñandeva), a falta de trabalhos sobre essa língua ainda revela a influência de outras variedades da língua Guarani, como as faladas e registradas no Paraguai ou na região de fronteira, passando a impressão de que os trabalhos desenvolvidos sobre o Guarani Paraguai conseguem contemplar a variedade falada pelos Guarani-Ñandéva em Mato Grosso do Sul.

Com relação à Educação Escolar Indígena e aos recursos didáticos produzidos sobre essas línguas, ainda que escassos, cabe aqui também descrevermos o que temos, em termos de publicação, até o dado momento, sobre as línguas dos povos Guarani e Kaiowá, conforme Martins e Chamorro (2015).

Destaca-se que o curso de formação de professores Guarani e Kaiowá, denominado Ára Vera, é o grande responsável pela maioria das obras publicadas:

Quadro 4 - Lista dos principais materiais didáticos escritos em língua Guarani e Kaiowá

Mbo'ehárákuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. <i>Té'yirembiapo</i> [Artesanato]. Campo Grande: SEDMS/MEC, 2002. [Coleção: ÑaneMba'eteévaAtykue – Nossos verdadeiros costumes].
Mbo'eháraKuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. ÑembohokyÑe'ëTesaireheguápe [Saúde]. Campo Grande: SEDMS/MEC, 2002. [Coleção: ÑaneMba'eteévaAtykue – Nossos verdadeiros costumes].
Mbo'eháraKuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. Ñemombe'uJe'upyrehegua [Alimento]. Campo Grande: SEDMS/MEC, 2002. [Coleção: ÑaneMba'eteévaAtykue – Nossos verdadeiros costumes].
Mbo'ehárákuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. Ñe'ëPotyKuemi [Florilégio]. Campo Grande: SEDMS/MEC, 2002.

Mbo'ehárákuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. <i>Tekopotyryakuã</i> [Textos alusivos à cultura kaiowa e guarani]. Campo Grande: SEDMS/MEC, s/d.
Mbo'ehárákuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. <i>Tekoha ra'anga-kuatiañe'emẽ</i> [Mapas das Terras Indígenas do Sul do MS]. Campo Grande: SEDMS/MEC, 2011.
Mbo'ehárákuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. Ñemborari [Destreza física]. Campo Grande: ÁRA VERA/SEDMS/CAPEMA/MEC, 2009-2010.
Mbo'ehárákuéra Kaiowá ha Guarani [Professores kaiowá e Guarani]. <i>Tynynyiñe'ẽne-moasã</i> [Explicações sobre a rede elétrica e uso da eletricidade]. Brasília/DF: Ministério de Minas e Energia, Programa Luz para todos, 2008.
Verón, V.; Vilharva, N.; Jorge, M.C. (Org.). <i>KunumiPepy</i> . São Leopoldo: Oikos, 2011.
Martins, A. e Chamorro, G. (Org.). <i>Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul</i> . São Leopoldo: Oikos, 2012.
Costa, F. V. F. da; Ferreira, A. R. de A. L. (Org.). <i>Petẽiha jechukakatupyryñe'ẽpotyguaraníme</i> . Dourados,MS: UFGD, 2013.
Conciaza, F.; Pedro, I. da. S.; Conciaza, L. A.; Aquino, T. F.; Pedro, M. da. S.; Martins, A. M. S.; Melgarejo, A. O.; Chamorro, G. <i>Vocabulário Escolar Bilíngue Kaiowá-Português</i> . Dourados-MS: UFGD, 2015.

Fonte: Quadro adaptado de Knapp (2016).

Cabe ainda observar um outro elemento que tem sido importante para a valorização das línguas dos povos Guarani e Kaiowá e, assim, também se apresentando como uma política linguística elaborada para além desses elementos que envolvem a Educação Escolar Indígena ou as produções de pesquisadores, é o caso dos trabalhos desenvolvidos a partir da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI).

A ASCURI é um coletivo de comunicação indígena, isto é, uma associação que envolve um grupo de jovens realizadores/produtores culturais indígenas (Guarani, Kaiowá e Terena) que buscam, por meio das Novas Tecnologias de Comunicação, desenvolver estratégias de resistência para os povos indígenas. Nesse sentido, esse grupo vem, desde 2008, produzindo diversos vídeos em formato de curtas e médias-metragens que procuram mostrar, a partir de seu olhar, os interesses e a realidade da juventude indígena, no sentido de transformar a linguagem do audiovisual no registro e novas práticas culturais indígenas.

Vale destacar que muitos dos vídeos são monolíngues em língua Guarani, para além do que é produzido de forma bilíngue. Assim, essas produções têm contribuído como recursos didáticos para as escolas indígenas, além de colaborar para o fortalecimento de um movimento autônomo indígena, sobretudo, intercultural e de resistência cultural.

Dito isso, retornando ao outro objetivo desta seção, o de apresentar a importância da realidade sociolinguística das comunidades Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, cabe lembrar que, quando apontamos a importância de uma política linguística eficiente para as escolas indígenas, esta deve apresentar a possibilidade de considerar o ensino de línguas nas escolas indígenas, de modo a garantir o fortalecimento e a manutenção das línguas minoritárias. Assim, quando indicamos que essa política linguística deve ser adotada na escola, estamos, sobretudo, indicando que tais línguas estão sofrendo um processo de enfraquecimento.

Ao levar em conta o contexto sociolinguístico que justifica o ensino de línguas em uma comunidade indígena, isto é, ao observarmos a necessidade do trabalho com mais de uma língua nas escolas indígenas,

estamos claramente reconhecendo que existe uma situação de conflito cultural e linguístico (SOARES, 2005). O que precisa estar claro na defesa de um programa que visa a manutenção ou ampliação da língua minoritária, é que essa não pode ignorar o lugar que tanto a primeira língua (L1) como a segunda língua (L2) ocupa na comunidade. Nesse sentido, é a partir da realidade sociolinguística e do contexto da L1 e da L2 que um planejamento linguístico adequado deve ser elaborado.

Reconhecemos que todo e qualquer programa de educação bilíngue deveria primeiramente saber identificar quais os usos sociais da língua minoritária e majoritária no cotidiano de cada comunidade. Isso poderia ser feito a partir de uma espécie de micropesquisa que, como afirma Martins (2013), os próprios professores poderiam realizar junto com seus alunos. Apontamos, a seguir, as questões que poderiam nortear a atividade de pesquisa, conforme Martins (2013): situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral e escrita na área indígena e na escola indígena; situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral e escrita na área indígena e na escola indígena; situações em que os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio utilizam a língua portuguesa como sistema de comunicação oral fora da área indígena.

A partir dessas questões, dentro de nossa prática docente no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, desenvolvemos dentro de um componente curricular, como proposta de atividade de pesquisa, no segundo semestre de 2012, uma micropesquisa intitulada “O espaço da oralidade no ensino de línguas nas escolas guarani e kaiowá”. O objetivo foi definir os contextos diferenciados que se faz uso da oralidade tanto dentro quando fora de sua comunidade, tanto da

língua portuguesa quanto da língua indígena. Nesse sentido, a proposta de micropesquisa teve como questões norteadoras: citar e descrever algumas situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na área indígena; citar e descrever algumas situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na área indígena; citar e descrever algumas situações em que se utiliza a língua portuguesa como sistema de comunicação oral na escola indígena; citar e descrever algumas situações em que se utiliza a língua indígena como sistema de comunicação oral na escola indígena; citar e descrever algumas situações em que os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio utilizam a língua portuguesa como sistema de comunicação oral fora da área indígena.

A partir dos resultados obtidos, na ocasião, pudemos identificar que o uso oral da língua portuguesa na área indígena se restringe a seguintes situações: quando recebem visitantes que não falam a língua indígena; em conversações entre jovens; quando precisam interagir com funcionários públicos não índios que trabalham na aldeia: médicos, enfermeiros, professores e motoristas da Funasa. Em contrapartida, o uso oral da língua indígena tende a ocorrer no ambiente familiar (em casa), nas festas e em todos os espaços da aldeia em que a interação se faz entre indígenas.

Na escola indígena, o uso oral da língua portuguesa ocorre como objeto de ensino a partir do 4º ano; nos momentos de desenvolvimento de práticas desportivas (futebol); na prática de leitura; nas explicações de conteúdos e na conversação entre professores, coordenadores e diretores não índios. Já o uso oral da língua indígena tende a ocorrer em conversa entre funcionários e alunos indígenas, além dos pais dos

alunos que vão à escola para buscar informações; durante a presença de mestres tradicionais na escola; durante explicações em sala de aula e na conversa entre alunos na hora dos intervalos das aulas.

Quanto ao uso oral da língua portuguesa fora da área indígena por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a micropesquisa mostrou que, nas conversas entre alunos indígenas com motoristas, professores ou colegas não indígenas; nos supermercados, nas lojas, nas ruas e em conversas com taxistas, não há outra forma de se comunicar: a língua portuguesa é, de fato, a língua franca nesses contextos.

Percebemos, assim, que a língua indígena em seu uso oral dentro da área indígena ainda está bastante presente para essas populações, seu uso se dá no cotidiano entre indígenas, **não apenas dentro do contexto familiar. Da mesma forma, constatamos que o uso oral da língua portuguesa se restringe basicamente na relação de indígenas com não indígenas, com exceção de muitos jovens indígenas que, durante as conversações, já vêm dando preferência ao uso da língua portuguesa, mesmo em ambiente em que a língua indígena poderia ser naturalmente utilizada.** Destacamos que o grande espaço do uso oral da língua portuguesa ainda se dá dentro das escolas.

Aprofundando essa observação, no segundo semestre de 2013, como proposta de projeto de alternância vinculado ao componente curricular Atividades Acompanhadas em Linguagens III, da área de habilitação em Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko*

Arandu –, acadêmicos de 11 aldeias distribuídas em 9 municípios,⁷ realizaram uma prévia do levantamento sociolinguístico de suas respectivas comunidades.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário obedecendo a uma estrutura predefinida. Esse questionário é uma adaptação do trabalho de Silva (2001). O questionário aplicado para a realidade Guarani e Kaiowá consta 45 perguntas e tem como objetivo obter respostas sobre o conhecimento dos indivíduos com relação às competências comunicativas, além dos usos e funções que cada língua tem em determinado contexto.

A partir disso, pudemos analisar os resultados gerais da pesquisa e considerar que, no contexto Guarani e Kaiowá do Cone Sul do Mato Grosso do Sul, existe um bilinguismo diglósico nas comunidades indígenas pesquisadas, pois a compartimentalização do uso das duas línguas não apresenta condições de ampliação e uso da língua indígena em contextos que apenas a língua portuguesa tem atuado. Além disso, a língua portuguesa tem avançado para outros domínios que, até então, era mais funcional o uso da língua indígena, principalmente entre os jovens escolarizados.

Percebemos que a língua indígena avança com muita timidez na modalidade escrita e, onde há escrita, não há leitores. Ou seja, o que se tem escrito na língua não necessariamente tem se tornado objeto de leitura.

7 Em Paranhos: aldeias Pirajuí (100 questionários aplicados) e Potrero Guassu (50 questionários aplicados); em Caarapó: aldeia Te'yikue (100 questionários aplicados); em Antônio João: aldeia Campestre (100 questionários aplicados); em Japorã: aldeia Porto Lindo (100 questionários aplicados); em Bela Vista: aldeia Pirakuá (50 questionários aplicados); em Eldorado: aldeia Cerrito (50 questionários aplicados); em Dourados: aldeia Bororó (100 questionários aplicados); em Amambai: aldeia Amambai (50 questionários aplicados) e em Tacuru: aldeias Sassoró (100 questionários aplicados) e Jaguapiré (50 questionários aplicados).

Nesse sentido, fica claro que as escolas estão ensinando a escrever, as crianças aprendem a escrever, mas não é funcional o uso dessa modalidade da língua no âmbito da comunidade. Somada a isso, não há estímulo significativo de leitura na língua indígena.

Sabemos que não adianta apenas os mais velhos saberem a língua ou a escola trabalhá-la. Isso contribui para o fortalecimento da língua, mas não garante sua vitalidade, uma vez que o conhecimento dos mais velhos precisa chegar às novas gerações. Se as crianças não sabem a língua indígena, isso é um sinal de que ela está perdendo espaço para a língua majoritária.

Os atos de escrita em português são quase sempre feitos com a finalidade de atender a uma imposição da sociedade majoritária. A escrita em Português é um dos meios de interação com a sociedade majoritária, nos mais diferentes contextos: supermercado, rodoviária, hospital, banco e outras instituições.

Contudo, embora seja a língua mais falada, a língua Guarani escrita é mais empregada no domínio escolar. Entretanto, existe uma preferência em escrever em língua portuguesa, mesmo quando é possível escrever em Guarani. E com relação à leitura, os Guarani e Kaiowá leem mais em português.

Compreendemos que a escola não vai salvar a língua, o que está em jogo é uma questão de atitude linguística na qual a comunidade precisa se dar conta. Assim, quem mantém viva uma língua é o povo que a utiliza, não a escola que busca reproduzir parcial e artificialmente o seu ensino. Contudo, da mesma forma, é necessário observar como se tem desenvolvido o ensino das línguas nas escolas nas áreas indígenas

Guarani e Kaiowá. Assim, na próxima seção, apresentamos uma análise mais pontual sobre esse aspecto.

3 Diagnóstico da realidade escolar das escolas indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul

O Território Etnoeducacional do Cone Sul foi criado a partir do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, e abrange as populações Guarani e Kaiowá do Sul do Mato Grosso do Sul. Os Territórios Etnoeducacionais foram criados para que o desenvolvimento das políticas de Educação Escolar Indígena seja organizado a partir da territorialidade dos povos indígenas.⁸

A partir disso, dentro da Portaria nº 931, de 13 de julho de 2011, foi instituída no âmbito do Ministério da Educação uma Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Cone Sul, sendo esta uma instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da Educação Escolar Indígena no âmbito do Território Etnoeducacional Cone Sul.

Essa Comissão Gestora ficou constituída pelos municípios do sul do Mato Grosso do Sul que possuem Terras Indígenas Guarani e Kaiowá reconhecidas⁹ e escolas indígenas, ou ao menos apresentam demanda das populações indígenas, sendo eles: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados,

8 No estado do Mato Grosso do Sul, além do Território Etnoeducacional do Cone Sul, foi criado o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, que compreende as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Sidrolândia, Porto Murtinho.

9 Além da presença de povos indígenas da etnia Terena na cidade de Dourados.

Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brillhante, Sete Quedas e Tacuru.¹⁰

Na sequência, apresentamos alguns dados gerais sobre as escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Cone Sul. Para sistematização dos dados, cotejamos três instrumentos: os resultados preliminares dos estudos propostos pela SECADI, elaborados no ano de 2012, a partir da contratação dos consultores do Território Etnoeducacional;¹¹ dados do senso da Educação Básica, no que se refere à Educação Escolar Indígena, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP);¹² e um trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2013, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, a partir de uma proposta de projeto de alternância vinculada ao componente curricular Atividades Acompanhadas I. Este trabalho consistiu na produção de um diagnóstico das condições socioeducacionais e linguísticas das comunidades e escolas indígenas das áreas em que vivem os estudantes matriculados na disciplina.

10 Em termos geopolíticos, o Território Etnoeducacional do Cone Sul abrange 22 municípios, fora os 18 elencados acima que assinaram o pacto do Território Etnoeducacional e fazem parte da Comissão Gestora e, dessa forma, apresentam dados sobre as escolas indígenas em seus censos escolares. Ainda podemos considerar Guia Lopes da Laguna, Iguatemi, Itaporã, Naviraí. Destes, embora, não seja reconhecido oficialmente, existem alunos indígenas matriculados em escolas não indígenas.

11 Além de apresentações e debates públicos durante as reuniões da Comissão Gestora, dispomos, em arquivo digital, de um dos produtos gerados a partir das consultorias realizadas. Trata-se de um relatório de dados sobre o Território Etnoeducacional do Cone Sul que foi produzido para pautar as ações da Comissão Gestora.

12 Os dados fazem referência aos resumos técnicos dos censos da Educação Básica, apresentados entre os anos de 2009 a 2013. Esses relatórios se encontram nas bases de dados do INEP <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>, acessado por nós em 24 de setembro de 2015.

Como estamos levantando os dados a partir de fontes diferentes, em anos diferentes, procuramos evitar levantamentos de números específicos que refletissem a realidade de apenas um dos anos.

Como afirmamos, apenas dezoito municípios fazem parte da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional e possuem reconhecida demanda da modalidade de Educação Escolar Indígena, segundo dados do Censo do MEC/INEP de 2011, sendo que a maioria das escolas é mantida e gerida pelos próprios municípios. A realidade escolar é bastante diversificada, isso também é o reflexo das diferenças populacionais entre as áreas indígenas: enquanto algumas escolas indígenas possuem múltiplas salas de extensão; em outros casos, todas as escolas das áreas indígenas possuem uma autonomia pedagógica e administrativa própria. Existem ainda casos onde a escola na área indígena é extensão de uma escola rural ou de uma escola municipal, o que reduz a parte “diferenciada” da escola apenas aos alunos, aos professores e, eventualmente, ao nome indígena desses estabelecimentos de ensino.

Quadro 5 - Dados relativos à oferta de Educação Escolar indígena por Municípios do TEE Cone Sul

Municípios	Número de escolas (sem contar as extensões/salas de escolas indígenas dentro das áreas indígenas)
Amambai	4
Antônio João	1
Aral Moreira	2
Bela Vista	1
Caarapó	2
Coronel Sapucaia	2
Douradina	1
Dourados	8
Eldorado	1
Japorã	1
Juti	2
Laguna Carapã	2
Maracaju	1
Paranhos	2
Ponta Porã	2
Rio Brillhante	Não consta no Censo (não possui escola)
Sete Quedas	Não consta no Censo (escola não indígena)
Tacuru	1
Total	33

Fonte: Quadro adaptado de Knapp (2016).

É preciso ressaltar que alguns municípios negam a oferta da Educação Escolar Indígena, pois os indígenas ainda estão em áreas não identificadas ou ocupam áreas recentemente retomadas. Esse ponto reflete o conflito entre indígenas e não indígenas com relação à disputa fundiária no Estado, o que, conseqüentemente, afeta também a realidade escolar dessas comunidades.

Nesse sentido, verificamos que nas áreas em litígio, que passaram por um processo de reocupação das comunidades indígenas, é possível encontrar a pior estrutura para o funcionamento de uma escola indígena, contudo, existem áreas onde nem mesmo existe a oferta de escola, como: Laranjeira Ñanderu em Rio Brilhante, Guyra Roka em Caarapó, Yta'y em Douradina, entre outros. Nesses locais, as crianças indígenas são transportadas diariamente para as escolas localizadas na cidade mais próxima de cada área.

Observamos que a realidade das escolas indígenas é bastante diversificada quando comparada entre os municípios. Ao verificar os níveis de ensino nessas escolas, também percebemos a discrepância entre dezesseis municípios sobre a oferta da Educação Escolar Indígena, mesmo quando a escola em questão é extensão de uma escola urbana ou rural.

Quadro 6 - Níveis de ensino das escolas indígenas nos municípios do TEE Cone Sul (sem contar as extensões dentro das áreas indígenas)

Municípios	Número de Escolas com oferta de Ensino Médio	Número de Escolas com oferta de Ensino Fundamental (anos finais)	Número de Escolas com oferta de Ensino Fundamental (anos iniciais)
Amambai	1	2	1
Antônio João		1	
Aral Moreira		2	
Bela Vista		1	
Caarapó	1	1	
Coronel Sapucaia	1	1	1
Douradina		1	
Dourados	2	6	1
Eldorado		1	
Japorã		1	
Juti			2
Laguna Carapã			2
Maracaju			1
Paranhos			2
Ponta Porã			2
Tacuru	1	1	

Fonte: Quadro adaptado de Knapp (2016).

Assim, existem apenas três escolas estadualizadas com a oferta da Educação Escolar Indígena nas áreas indígena, isso se dá nas seguintes áreas: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, aldeia Jaguapiru –

município de Dourados; Reserva Indígena Te'yikue – município de Caarapó; Reserva Indígena Amambai – município de Amambai.

Cabe, contudo, ressaltar que na Terra Indígena Panambizinho – município de Dourados; na Reserva Indígena de Sassoró – município de Tacuru; e na Reserva Indígena Takuapery – município de Coronel Sapucaia existe a oferta do Ensino Médio, porém esse é oferecido como extensão de alguma outra escola rural (no caso da Terra Indígena Panambizinho) ou escola urbana nas outras situações.

Apenas onze municípios possuem Ensino Fundamental completo, são, no total, 18 escolas, sendo que apenas nas áreas indígenas do município de Dourados são seis. Assim, dos 18 municípios que compõem o Território Etnoeducacional do Cone Sul, cinco municípios possuem apenas a oferta dos anos iniciais (1º ao 5º ano) nas áreas indígenas. Por conta disso, após as crianças indígenas cursarem os anos iniciais, precisam se deslocar para as escolas urbanas ou rurais que não possuem especificidade alguma com relação à Educação Escolar Indígena.

Contudo, a situação ainda mais crítica se dá com relação aos municípios de Sete Quedas e Rio Brillhante, os dois únicos municípios dos 18 que aparecem na Comissão Gestora do Território Etnoeducacional do Cone Sul que não dispõem de escolas nas áreas indígenas em nenhuma modalidade de ensino.

Com relação ao desenvolvimento de um ensino bilíngue para as escolas indígenas, entendemos que o desenvolvimento dos modelos de bilinguismo adotado não tem garantido o pleno sucesso desse ensino,

pois não tem dado conta, a contento, de levar ao desenvolvimento e à manutenção de habilidades bilíngues; também tem encontrado dificuldades para

elevantos níveis de rendimento escolar; além de não ter encontrado, de certa forma, meios de propiciar aos alunos indígenas um enriquecimento pessoal sócio-psicológico a partir do modelo bilíngue adotado (MARTINS, 2013, p. 242).

De toda forma, sabemos que o ensino de língua pautado em uma perspectiva bilíngue é uma forma de estimular o uso das línguas indígenas pelos próprios falantes para, assim, preservá-las. Nesse sentido, um trabalho que tenha por objetivo a formação de um sujeito bilíngue em que não apenas o aprendizado da L2 (nos casos nos quais essa é a língua portuguesa majoritária) seja desenvolvido, fortalecerá e valorizará também a L1 (nos casos nos quais essa é a língua dos ancestrais indígena, isto é, a língua minoritária).

Para as crianças guarani e kaiowá do Cone Sul do Mato Grosso do Sul, de forma geral, a língua materna é a língua Guarani, e a língua portuguesa ainda se apresenta como uma segunda língua. Contudo, quando observamos em que momento se dá a entrada da língua portuguesa no currículo das escolas indígenas, percebemos que a escola não leva em conta essa realidade na elaboração de seu currículo, uma vez que a língua portuguesa detém ainda a maior parte da carga horária no que se refere ao ensino de línguas.

Apresentamos, no Quadro 7, a partir dos 16 municípios que oferecem a modalidade da Educação Escolar Indígena nos anos iniciais, o

momento em que, no currículo da escola, a língua portuguesa se apresenta enquanto disciplina ou conteúdo para as crianças indígenas.¹³

Quadro 7 - Relação da oferta do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas

	Municípios	O ensino da língua portuguesa aparece e é oferecido a partir de que ano
	Amambai	3º ano do Ensino Fundamental
	Antônio João	1º ano do Ensino Fundamental
	Aral Moreira	2º ano do Ensino Fundamental
	Bela Vista	1º ano do Ensino Fundamental
	Caarapó	3º ano do Ensino Fundamental
	Coronel Sapucaia	3º ano do Ensino Fundamental
	Douradina	Dados insuficientes
	Dourados	1º ano do Ensino Fundamental
	Eldorado	2º ano do Ensino Fundamental
	Japorã	1º ano do Ensino Fundamental
	Juti	Dados insuficientes
	Laguna Carapã	Dados insuficientes
	Maracaju	Dados insuficientes
	Paranhos	3º ano do Ensino Fundamental
	Ponta Porã	Dados insuficientes
	Tacuru	3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Quadro adaptado de Knapp (2016).

13 Em alguns dos municípios com mais escolas, foi possível perceber pequenas diferenças, nesse sentido, levamos em consideração, além das escolas polo, aquela realidade que representa melhor o município.

Percebemos, primeiramente, que o português tem tido espaço cada vez mais cedo na vida escolar das crianças indígenas. Uma justificativa que as comunidades indígenas têm apresentado para isso tem sido a necessidade que os indígenas demonstram para dar prosseguimento em seus estudos e concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio:

por isso, acaba sendo uma preocupação da comunidade indígena, da direção e da coordenação das escolas, bem como dos professores indígenas, em iniciar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa antes que os alunos cheguem às escolas das cidades, para que os mesmos não sejam discriminados, não se sintam incapazes de se “integrar” e se adaptar ao sistema de ensino que, por sua vez, não possui nenhuma preparação para recebê-los (MARTINS, 2013, p. 243).

Assim, parece estar claro que o modelo de ensino bilíngue nas escolas indígenas não tem respeitado a aprendizagem (alfabetização e letramento) na língua Guarani, dificultando o desenvolvimento e o aprimoramento da primeira língua com respeito às competências comunicativas.

Da mesma forma, consideramos falha a forma como a língua portuguesa é introduzida nas escolas indígenas. Por conseguinte, falho é também o desenvolvimento do ensino bilíngue nessas escolas, devido ao espaço que a língua portuguesa ocupa nesse ensino, uma vez que, em muitas situações, a língua portuguesa é ensinada como se fosse a primeira língua da criança, pois os professores fazem uso de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de português como língua materna. Destaca-se ainda que a carga horária semanal de português corresponde a duas ou três vezes mais que a de língua materna. Esse destemperamento, sobretudo, é

resultado do despreparo dos professores com relação ao desenvolvimento e ao aprendizado da competência tanto da L1 quanto da L2.

No Quadro 7, é possível observar também que existe uma diversidade de contextos. Contudo, quando observamos especificamente em qual língua as crianças chegam falando quando entram na escola, e qual a língua de instrução oral utilizada pelos professores nos primeiros anos de escolarização, o resultado é quase sempre o mesmo: língua Guarani.

Dessa forma, fica claro o descompasso entre a proposta de ensino de português com a realidade sociolinguística das crianças indígenas. Existe, assim, uma evidente incoerência entre a língua que o professor utiliza de forma oral e a língua da escrita, muito presente nos livros didáticos das escolas indígenas. Enquanto que para passar o conteúdo e explicá-lo aos alunos, os professores, em sua maioria, utilizam apenas a língua Guarani para dialogar com os alunos; nos momentos de escrita no quadro negro e de trabalhos de leitura que envolvem os livros didáticos, o espaço da língua portuguesa se torna mais evidente.

Podemos ainda observar, quando tratamos especificamente dos livros didáticos, o espaço da língua portuguesa se torna ainda mais prestigiado. Pois, devido à falta de recursos na língua Guarani, os professores passam a ter poucas opções de recursos didáticos disponíveis.

Com relação aos livros didáticos em língua portuguesa, percebemos que os professores adotam principalmente duas medidas: não utilizam os livros didáticos que não apresentam nenhuma especificidade para o trabalho com relação ao contexto indígena (nesses casos, mesmo em escolas que não possuem uma boa estrutura predial, é possível observar um espaço ou uma sala que funciona como um depósito de livros, muitas vezes nunca utilizados); ou utilizam os livros produzidos

em língua portuguesa, mas oralmente precisam traduzi-los para os alunos, isso reduz a funcionalidade do recurso didático.

Assim, parece estar claro que a língua Guarani se apresenta como língua de instrução, mesmo quando isso não é oficializado no projeto pedagógico da escola, pois, como observamos, até certa idade as crianças kaiowá e guarani não compreendem a explicação do professor na língua portuguesa. Nesse aspecto, mesmo nos anos onde a língua portuguesa deveria ser a língua de instrução (por diferentes motivos: seja por pressão da Secretaria Municipal de Educação, dos pais, ou mesmo da coordenação da escola), os professores indígenas optam por ministrar a aula na sua língua materna.

Essa realidade leva professores indígenas bilíngues a utilizar os livros didáticos em português e, constantemente, fazer traduções ao longo de suas aulas para tornar compreensível aos alunos o que está tentando ser transmitido em termos de conhecimento; entretanto, isso é feito com bastante dificuldade e com grandes chances de cometer equívocos, tendo em vista que a teoria, as técnicas e as práticas de tradução, aliadas às áreas de conhecimento, muitas vezes, não fazem parte do currículo dos cursos de formação de professores indígenas. Em outros casos, recebem os livros, mas os abandonam em um canto qualquer, por não compreenderem também muito do que neles está escrito (MARTINS, 2013, p. 243).

O problema é que, mesmo quando a língua materna é a língua de instrução da escola, mas isso não ocorre de forma “oficial”, ou quando ocorre apenas para reforçar uma explicação de conteúdo na língua em

que as crianças compreendem melhor essa explicação, não se está reconhecendo o lugar, o *status*, da língua materna na escola.

Em primeiro lugar, porque isso confirma o lugar “marginal” e tapa-buracos da língua indígena na escola. Em segundo lugar, porque mantém a língua indígena confinada na oralidade (e, como já foi dito numa função suplementar, subalterna e “estepe” da língua majoritária), e com isso, impede a criança de imaginar sua língua em lugares de prestígio, capaz de veicular informação nova e relevante e capaz de ser veículo de expressão de todas as angústias, interesses e sentimentos dos jovens (D’ANGELIS, 2012, p. 172).

Nesse sentido, ressaltamos que a língua portuguesa não pode ser a única língua em que a criança indígena vislumbre o que para si lhe é interessante, da mesma forma, que a língua Guarani não pode conter as mesmas informações que o indivíduo consegue acessar na língua portuguesa. Diante disso, é preciso garantir à língua materna um local de prestígio e funcionalidade sem supervalorizar o português.

4 Considerações finais

Como demonstramos, os Guarani e Kaiowá que vivem no Sul do estado do Mato Grosso do Sul mantêm suas respectivas línguas vivas. De maneira geral, a língua materna é a língua indígena nessa região. Por esse motivo, a Unesco (2010) considera o estado de vitalidade dessas línguas vulnerável, uma vez que elas têm sido transmitidas de geração a geração, embora haja dificuldades de ampliar os contextos de uso.

Com relação à realidade sociolinguística dos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, demonstramos que o uso oral da língua indígena

no interior das aldeias e nas escolas indígenas tem ocorrido de maneira sistemática. No entanto, os jovens já têm demonstrado preferência pelo uso oral da língua portuguesa nos contextos em que a língua indígena poderia ser utilizada tranquilamente. Percebemos também que o uso da escrita ocorre predominantemente com a língua portuguesa. A escola e a comunidade ainda não encontraram uma forma de tornar a escrita em língua Guarani ou Kaiowá funcional.

Em se tratando de estudos acerca dessas línguas, verificamos que são poucos os trabalhos realizados, sendo que boa parte deles foi produzido por missionários. Trata-se de um pequeno conjunto de artigos, dissertações e teses que têm servido muito mais à academia do que propriamente aos falantes dessas línguas.

No que diz respeito à produção de materiais didáticos escritos em Guarani e em Kaiowá, destacamos a iniciativa do curso de magistério indígena *Ára Vera*, curso sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, pois tem mantido uma contínua publicação de materiais elaborados pelos próprios indígenas em formação.

Sobre a realidade da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá, percebemos avanços no que diz respeito à quantidade de escolas que foram sendo implantadas no interior das áreas indígenas que compõem hoje o Território Etnoeducacional Cone Sul, embora, em grande parte desses estabelecimentos de ensino, a oferta da Educação Básica não seja completa, tendo os indígenas que concluir seus estudos nas escolas das cidades, onde não há nenhuma preparação pedagógica, psicológica e social para recebê-los.

Por fim, sobre a proposta de educação e ensino bilíngue das escolas indígenas Guarani e Kaiowá, vimos que os modelos adotados ainda

não são os ideais, uma vez que a língua portuguesa ainda se mantém em lugar de prestígio absoluto na escola, sobrando pouco espaço para a língua indígena nesse contexto, o que reforça o estado de diglossia já existente na relação do Guarani e Kaiowá com o português.

Referências

ASSIS, F. C. de. *Ñe'ëryruAvañe'e~ -Portuge/Portuge-Avañe'e~* (Dicionário Guarani-Português/Português-Guarani). 2. ed. São Paulo: Cecy Fernandes de Assis (Edição Própria), (2008).

BRIDGEMAN, L. I. *A note on stress in Kaiwá*. Arquivo Linguístico. Brasília: Summer Institute of Linguistic, 1960. n. 225.

BRIDGEMAN, L. I. Kaiwa (Guarani) phonology. *International Journal of American Linguistics*, n. 27, p. 329-334, 1961.

BRIDGEMAN, L. I. [1981]. *O Parágrafo na Fala dos Kaiwá-Guarani*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 2007.

CARDOSO, V. F. *Aspectos morfossintáticos da língua Kaiowá (Guarani)*. 2008. 279f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

CARDOSO, V. F. *Descrição gramatical do Kaiowá (Guarani): pontos essenciais*. Alemanha; Reino Unido, 2015. (Novas Edições Acadêmicas).

CARDOSO, V. F. *Sistematização da Fonologia Kaiowá: nasalização e/ou oralização*. In: *Cadernos de Qualificação*. São Paulo: IEL – Unicamp, 2007.

CARDOSO, V. F. *Um estudo de categorias sintagmáticas da língua Kaiowá/Guarani*. 2001. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, 2001.

CONCIANZA, F. et al. *Vocabulário Escolar Bílingue Kaiowá-Português*. Dourados, MS: UFGD, 2015.

D'ANGELIS, W. da R. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

HARRISON, C. H.; JOHN, T. M. Nasalization in Kaiwá. In: BENDOR-SAMUEL (Org.). *Tupi Studies*, University of Oklahoma Norman, n. 1, p. 15-20, 1971.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: dez. 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MARTINS, A. M. S.; CHAMORRO, G. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Org.). *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura, Transformações Sociais*. Dourados, MS: Editora da UFGD, no prelo. (Data prevista para publicação: dez. 2015).

MARTINS, A. M. S. Oralidade e Escrita nas Escolas Indígenas – Do Bilinguismo Subtrativo a um Bilinguismo Aditivo: É possível?. In: 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidade Amazônicas: Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos, 2013, Manaus-AM. *Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos*, v. 1, p. 240-261, 2013.

MARTINS, A. M. S. A presença do prefixo correferencial de terceira pessoa em uma variedade da língua kaiowá. In: PRIA, A. D. et al. (Org.). *Linguagem e línguas: invariância e variação*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 45-58. v. 1.

MARTINS, A. M. S.; KNAPP, C. O Teko Arandu e as políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e

Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: *Anais Eletrônico do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2015.

SILVA, C. A. do N. *O uso de neologismos por empréstimos em Kaiowá: um estudo preliminar da versão do Novo Testamento Bíblico*. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, 2011.

SILVA, M. do S. P. *A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SOARES, M. F. Alguns Aspectos do Ensino Bilíngue Indígena. In: VEIGA, J.; FERREIRA, M. B. R. (Org.). *Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena*. ALB. Campinas, SP: Ministério do Esporte, 2005.

TAVARES, M. *Um estudo das etnias Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva a partir de suas impressões sobre as línguas e de um recorte léxico em uso*. 2015. 318f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2015.

TAYLOR, A. *Gramática Pedagógica da Língua Kaiwá*. Brasília: Summer Institute of Linguistics – SIL, s/d.

TAYLOR, J. A Interrogação na Língua Kaiwá. *Série Linguística*, n. 11, p. 123-156, 1984.

TAYLOR, J. Marcação Temporal na Língua Kaiwá. *Série Linguística*, n. 11, p. 37-121, 1984.

TAYLOR, J. M.; A. H. T. [1966]. *Statement of Kaiwá Grammar from Clause to Morpheme Level*. Anápolis, GO: Associação Internacional de Linguística, 2010.

UNESCO. *Interactive Atlas of the World's Language in Danger*. 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/indangermentlanguages/atlas>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

Anexo 1

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E JUVENTUDE: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA ITATY DA ALDEIA GUARANI DO MORRO DOS CAVALOS E O IFSC/CÂMPUS SÃO JOSÉ

ESCULTURA Grupo de Pesquisa¹

Resumo

O presente texto é uma reflexão acerca do projeto de extensão “Educação Intercultural e Juventude: diálogos entre a Escola Itaty da Aldeia Guarani do Morro dos Cavalos e o IFSC/Câmpus São José”. O objetivo do projeto é promover o diálogo e a formação intercultural na perspectiva do mútuo entendimento. Aqui, apresentamos as escolas parceiras, alguns elementos estruturantes de nossas relações – espaço, tempo e língua – além do projeto, que carrega a ideia habermasiana de comunidade ideal de diálogo na qual, através de discursos inteligíveis e iguais em legitimidade, formula-se a compreensão da realidade proposta e, por conseguinte, avança-se no conhecimento e na resolução de conflitos e problemas, em nosso caso específico, através da educação. Por fim,

1 Fernando Gonçalves Bitencourt (coord.), Karine Pereira Goss (vice coord.), Flávia Maia Moreira, Ana Paula Pruner Siqueira, VolmirVon Dentz, Franciele Drews, Antônio Galdino da Costa, Sabrina Schütz, Evaleia Cezar, Kali Turrer, Patrícia Maléski, Carmelita Rosa, Bianca Bunn.
Agradecemos a parceria intelectual e afetiva de Jussara Jukuka, Eunice Antunes, Marcos Moreira, Ana Cristina Alves e de todas as crianças e jovens da aldeia.

apresentamos exemplos das atividades propostas e tecemos considerações finais acerca do andamento do projeto.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Diálogo. Guarani. Morro dos Cavalos. Instituto Federal.

Resumen

Este texto es una reflexión sobre el proyecto de extensión “Educación Intercultural y Juventud: diálogos entre la Escuela Itaty de la Aldea Guarani del Morro dos Cavalos y el IFSC/Câmpus São José”. El objetivo del proyecto es promover el diálogo y la formación intercultural en la perspectiva del entendimiento mutuo. Presentamos las escuelas parceras y algunos elementos estructurales de nuestras relaciones – el espacio, el tiempo y el idioma – además del proyecto, que lleva la idea de Habermas de comunidad ideal de diálogo en la cual, a través de los discursos inteligibles y iguales en legitimidad, se formula la comprensión de la realidad propuesta y, por lo tanto, se avanza en el conocimiento y en la resolución de conflictos y problemas; en nuestro caso específico, a través de la educación. Por fin, presentamos ejemplos de actividades propuestas y tejemos las consideraciones finales sobre el progreso del proyecto.

Palabras Clave: Educación Intercultural. Diálogo. Guarani. Morro dos Cavalos. Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

A expansão da sociedade “moderna contemporânea” têm pressionado as culturas tradicionais até quase seu sufocamento. Este sufocar se dá, entre outras coisas, pela imposição da economia monetária, pela ocupação e tomada das terras, ou ainda pela implementação do

saber legítimo através da ciência. A civilização ocidental provoca nos grupos étnicos *aborígenes* a tensão de verem suas sociedades englobadas política e economicamente e seus saberes e práticas perderem reconhecimento e validade. Tais acontecimentos que Oliveira (1976) chamou de “fricção interétnica”, estão registrados em estudos históricos, sociológicos e/ou antropológicos (ou mesmo na literatura) em diferentes partes do mundo. O Brasil é um caso particular de tais pressões e Santa Catarina não foge ao padrão. Com uma resistência incansável, os povos Guarani, Xokleng e Kaingang sobreviveram a condições que outros grupos étnicos sucumbiram.

O esforço de “homogeneização” cultural, de acordo com Brakette Willians (apud VERDERY, 2003), foi um processo de exclusão que os Estados nacionais realizaram com o objetivo de se constituírem enquanto tais. A autora mostra que a construção de mitos de homogeneidade é crucial na constituição e manutenção dos Estados-nação modernos. No caso brasileiro, a ideia de mestiçagem foi essencial para a edificação da imagem de um povo brasileiro. No entanto, como demonstram as autoras, institucionalizar uma “comunalidade” requer uma “pressão implacável” (VERDERY, 2003, p. 60) para atingir a homogeneidade, o que leva necessariamente à exclusão de grupos sociais que perdem o direito à emancipação e mesmo a existência.

A nação brasileira foi criada dessa maneira, ou seja, o mito da mestiçagem, ao enaltecer a mistura e, ao mesmo tempo, hierarquizar as origens étnicas, colocando os brancos como o modelo ideal, encarregou-se de invisibilizar negros e indígenas. Essa forma de colonialismo exerceu uma espécie de “opressão epistêmica” que silenciou os saberes não ocidentais, negando, dessa forma, a essa parcela da humanidade,

o próprio “direito de pensar” (MIGNOLO, 2004, p. 670). O autor demonstra que o processo de racialização que a Europa impôs às suas colônias não foi apenas de caráter cultural, mas foi também epistêmico. Ou seja, impedindo que os conhecimentos produzidos fora de seus limites fossem reconhecidos enquanto tais, o que o autor chamará de “epistemologia da cegueira”.

Se as políticas indigenistas pretenderam, durante uma parte importante do séc. XX, integrar tais povos ao Brasil e acabaram, portanto, por forjar o desaparecimento de tradições e saberes, na medida que tal projeto integracionista estava vinculado ao abandono da vida aldeã e a adesão ao modo de vida “civilizado”, vimos nos últimos anos as ações de estudiosos que têm reivindicado a necessidade de promover a autodeterminação dos povos, com a consequente manutenção de seus modos de vida e a valorização de suas culturas. Atestam tais aspectos os esforços para a demarcação de terras (indígenas, quilombolas e de grupos tradicionais), as ações na área de patrimônio (material e imaterial), além da formação de lideranças e de intelectuais indígenas. É nesta última perspectiva que desenvolvemos nossas ações.

Neste texto, apresentamos uma panorâmica do projeto de extensão “Educação Intercultural e Juventude: diálogos entre a Escola Itaty da Aldeia Guarani do Morro dos Cavalos e o IFSC/Câmpus São José”, que desenvolvemos com a respectiva etnia da família M’bia. Para tanto, o mesmo está dividido em quatro partes além desta introdução, a saber: uma contextualização das escolas parceiras; os elementos estruturantes de nossas relações; o projeto e; as devidas considerações finais.

1 Os Parceiros de Projeto: trajetórias históricas

a) Dos CEFETS aos Institutos Federais

A realização de um projeto de extensão com os Guarani M'bia do Morro dos Cavalos só foi possível porque, em 2004, o Decreto nº 5.225, elevou as escolas de ensino médio integrado ao técnico à condição de instituições de educação superior. Em 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Atualmente, os Institutos Federais oferecem várias modalidades de ensino: Médio Integrado ao Técnico, Técnico Subsequente, PROEJA (Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante), Licenciatura, Tecnólogo e Engenharia. A transformação dos CEFETs (Centro Federais de Educação Tecnológica) em Institutos Federais possibilitou o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, até então prerrogativa das universidades.

O Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus São José, está localizado no município de São José, na Grande Florianópolis (SC) e iniciou a oferta de cursos em 1988. Atualmente o Câmpus, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atende cerca de 1.100 alunos. Sua infraestrutura é composta por 14 salas de aula, auditório e miniauditório, sala de videoconferência, biblioteca, quadras de esporte cobertas, academia, sala de cultura (sala ampla com materiais esportivos, que é utilizada tanto para a educação física quanto para outras atividades em grandes grupos) cantina e 22 laboratórios. Os cursos técnicos ofertados são: Cursos Técnicos Integrados em Refrigeração e

Climatização e em Telecomunicações, com ênfase em Rede de Computadores e em Telefonia, Curso Técnico Concomitante em Refrigeração e Climatização, Curso Técnico Subsequente em Telecomunicações (com ênfase em Redes de Computadores e em Telefonia) e em Refrigeração e Climatização. Além dos cursos técnicos, o Câmpus São José oferece ainda o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química (em fase de extinção), Curso de Licenciatura em Química, Curso de Engenharia de Telecomunicações e o PROEJA/FIC em Operador de Computar.



Com a possibilidade aberta pela transformação dos Cefets em Institutos Federais, foram criados nos Institutos muitos Grupos de Pesquisa, assim como editais para financiamento de projetos de pesquisa e extensão. É nesse contexto que, no final de 2012, é formado o Grupo de Pesquisa ESCULTURA, que tem como objetivo desenvolver

projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à cultura, diversidade e educação. O Grupo de Pesquisa é composto por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas de conhecimentos: antropologia, biologia, filosofia, história, química e sociologia. Além disso, há a participação de bolsistas do Curso de Licenciatura em Ciências Natureza com Habilitação em Química e, eventualmente, de estudantes dos cursos médios integrados.

O projeto de extensão na Terra Indígena Guarani do Morro dos Cavalos, em Palhoça, Santa Catarina, é resultado de dois projetos anteriores. Em 2013, um grupo de professoras e professores do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus São José, elaborou uma proposta que atendesse à demanda da Lei nº 11.645, que em seu artigo 26 prevê o ensino dos conteúdos de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Ou seja, a lei obriga o ensino de conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros no âmbito de todo o currículo escolar.

Tendo em vista o cumprimento dessa lei, o grupo formulou uma proposta de Oficina voltada aos docentes do ensino básico público, aos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química (modalidade de curso ofertada em São José) e aos demais servidores dos Institutos Federais, interessados(as) nessas temáticas. O principal objetivo da Oficina, que foi realizada em 2013 e teve sua segunda edição em 2014, foi proporcionar formação básica e sensibilizar os diferentes públicos e profissionais ligados à educação, em relação a temas voltados à história, cultura, artes e literatura, além de aspectos relacionados à realidade contemporânea das populações negras e indígenas no Brasil.

A “Oficina de História, cultura e realidade das populações afro-brasileira e indígenas”, foi realizada nos anos de 2013 e 2014. Em 2014, em decorrência da pouca participação de docentes do ensino básico na primeira edição da Oficina, foi feito um trabalho de divulgação em secretarias de educação e em escolas próximas ao IFSC São José. Foram realizados cerca de 15 encontros semanais em cada uma das edições das Oficinas. Em cada um deles era convidado(a) um(a) especialista cujos estudos tivessem relação direta com as temáticas de interesse do curso. As Oficinas contaram com a participação de professores(as) e pesquisadores(as) de diferentes áreas: antropologia, sociologia, história, literatura, biologia, educação física, matemática, entre outras.

A partir do contato com diferentes pesquisadores(as) e militantes engajados(as) nas lutas em prol das populações negras e indígenas, foram conhecidas algumas lideranças e a direção da escola guarani “Tekoa Itaty”, do Morro dos Cavalos. É preciso salientar também, que paralelamente ao desenvolvimento da Oficina, as turmas dos cursos Médios Integrados do IFSC de São José faziam visitas de estudos periódicas à aldeia. Nesse sentido, por meio das visitas e da organização das Oficinas, estabeleceram-se vínculos entre os(as) professores(as) do IFSC de São José e as lideranças indígenas, que permitiram o desenvolvimento de um projeto de extensão. Ressalta-se que a execução desse projeto foi realizada depois de um longo período de diálogo consistente com as lideranças, que proporcionou o estabelecimento de uma relação de confiança entre os(as) indígenas e os(as) docentes do IFSC.

b) Educação Indígena e a Escola Itaty

As comunidades indígenas no Brasil ao longo do século XX estiveram inseridas nas políticas integracionistas, visando à inserção do indígena na sociedade e nos costumes ocidentais, tornando-o assim, um verdadeiro cidadão brasileiro. Desde o império, a tutela do indígena passa para o Estado e ao longo da República diversos órgãos públicos são criados com a função de proteção e orientação das aldeias, uma vez que entendia-se que o indígena não era capaz de se auto governar. A questão indígena tornou-se competência do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910. Segundo Ana Lucia V. Nötzold e Sandor F. Bringmann (2013), o SPI propunha-se a elaborar:

estratégias para uma ação tutelar dos indígenas brasileiros, fundamentando-se em uma relação de controle e poder, em cujos meandros o estado deveria atuar como o defensor dos povos nativos brasileiros, utilizando-se para isso de recursos humanos e financeiros provenientes do aproveitamento da mão de obra e dos recursos naturais presentes nos estabelecimentos indígenas.

Certamente, a proteção oferecida pelo Estado não compartilhava a intenção de defesa dos direitos indígenas. O objetivo era integrar as populações indígenas no contexto econômico brasileiro, moldando-os para serem agricultores e responsáveis pelo desenvolvimento das áreas indígenas.

Nesse contexto, surgem as primeiras escolas indígenas que iam ao encontro dessa perspectiva integracionista. Na década de 1950, a educação escolar indígena ganha reforço com o lançamento do *Programa Educacional Indígena* que seria responsável pelo êxito das ativida-

des agrícolas e industriais presentes nos chamados Postos Indígenas, referindo-se as comunidades. Assim, esse programa transformaria os antigos selvagens e incivilizados em eficientes e modernos trabalhadores do campo. Contudo, entre as comunidades indígenas a escola era considerada um espaço de inserção dos códigos e cultura não indígena, facilitando o processo de assimilação e redefinição das culturas dos povos tradicionais, uma vez que as atividades pedagógicas, as metodologias, os conteúdos e o material didático correspondiam aos interesses e anseios do Estado e não dialogavam com a cultura material, imaterial e conhecimentos existentes e produzidos dentro das aldeias. Nesse sentido, essa escola estava engajada em enaltecer uma única cultura, considerando-a como a verdadeira e emudecendo as demais, sendo entendida por diversos grupos indígenas como espaço de promoção do processo de aculturação e, causando, assim, desconfiança e repúdio.

Em virtude dessa resistência à escola, os responsáveis por sua implementação na década de 1950 sugerem a nomeação do estabelecimento de ensino de “Casa do Índio”, nome que seria mais atrativo e conforme o relatório do SPI “um novo tipo de escola deverá ser inaugurada [...]. Ali será evitado até o nome escola para fugir às conotações negativas [...] como de um lugar onde se confinam as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-as a uma disciplina forçada”. Esse novo espaço transformaria o índio no novo homem do campo e traria dos recantos mais distantes os indígenas mais isolados, formando uma só nação brasileira. Contudo, o SPI finaliza seus trabalhos em 1967 sendo substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que foi fundada sob a égide do regime militar e civil de 1964 e daria sequência às políticas integracionistas.

As mudanças e transformações na concepção de educação escolar indígena ocorreram em virtude de lutas e pressões dos povos indígenas, bem como dos movimentos indigenistas. Segundo o antropólogo indígena Luciano Gersem Santos (2006), a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho de 1957 é um marco significativo para as transformações na educação dos índios no Brasil. Os termos da Convenção ressaltavam a importância do processo escolar considerar a identidade indígena através da educação bilíngue. Tais preceitos apareceram superficialmente no Estatuto do Índio de 1973, sendo aprofundados com a constituição de 1988, quando foi possível repensar a educação escolar indígena a partir de sua organização social e linguística, seus costumes e tradições.

Atualmente, os objetivos e o conceito de educação escolar indígena ganham novos contornos, considerando a escola indígena como um espaço de reconstrução da memória, das lendas e dos saberes tradicionais, favorecendo a afirmação das identidades étnicas dos povos nativos e a resignificação desse espaço escolar formal. Além de apontar os povos indígenas como protagonistas do processo de construção da escola, bem como dos conteúdos, dos calendários acadêmicos, do material didático e da formação dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, a educação escolar indígena passa a considerar e respeitar a educação indígena, que compreende saberes usualmente transmitidos oralmente e conectam toda a comunidade, desde o ancião até os mais jovens, além de relacionar-se com a territorialidade e com os ancestrais.

A apropriação do espaço formal de educação pelos indígenas hoje insere-se no movimento das comunidades tradicionais para compreenderem as relações sociais, de produção e de trabalho do mundo “bran-

co”, com o intuito de ocuparem seu espaço nele de forma autônoma e reformularem estratégias de resistência aos ataques que continuam a sofrer. É no espaço da escola que deve ocorrer os diálogos interculturais, uma vez que é na escola que “encontram-se” os saberes de dentro e fora da aldeia e é o espaço central que recebe os não indígenas.

Todavia, Santos (2006) ressalta que por mais que haja aparatos jurídicos que favoreçam as escolas indígenas, ainda existem obstáculos. Permanecem as dificuldades em elaborar projetos escolares diferenciados, que não estejam presos aos conteúdos programáticos, às divisões seriadas dos alunos, às metodologias tradicionais. O autor aponta para a importância da formação dos professores indígenas e de sua importância política dentro e fora da comunidade.

O espaço escolar da nossa pesquisa é dentro da aldeia M’Bya Guarani situada na Terra Indígena Morro dos Cavalos, Palhoça, Santa Catarina. As comunidades Guarani catarinenses ainda sofrem com a lentidão do processo de demarcação de terras e das consequências da valorização imobiliária das suas terras (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010). A primeira escola dentro de uma comunidade guarani em Santa Catarina é do ano de 1991 e está situada na aldeia Massiambu, no município de Palhoça. Portanto, é muito recente a escolarização Guarani no estado catarinense, sendo esta uma das últimas etnias a aceitar tal instituição. Em seguida, em 1996, foi criada a escola Itaty na aldeia do Morro dos Cavalos. Em 2002, a mesma foi pelo governo federal e tomou as características atuais.



Segundo o censo escolar de 2014, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Itaty, presente na comunidade do Morro dos Cavalos, possui três salas de aula, cozinha, direção e banheiros e encontra-se às margens da BR 101. Possui acesso à internet, computadores e equipamentos de som e imagem. Em relação aos alunos, o censo aponta que estavam matriculadas no ensino fundamental 29 crianças. Atualmente, considerando nossas visitas à escola, encontramos número semelhante. Deve-se considerar variação desse número de alunos ao longo do ano letivo bem como entre um ano e outro haja vista a mobilidade e circulação entre as aldeias tão característicos dos povos Guarani, que envolve também os jovens indígenas. Ainda segundo o censo, havia seis matrículas no ensino de jovens e adultos referente aos anos finais do ensino fundamental.

A construção do espaço escolar dentro da aldeia envolveu e envolve discussões acerca da finalidade da mesma. Para Leonardo da Silva Gonçalves, uma das lideranças dessa aldeia em 2006, a escola na aldeia “não é diferenciada. Por enquanto a única diferença é que as aulas são dadas na língua Guarani, mas o conteúdo é ‘igual ao do branco’”. A Secretaria de Educação exige o controle de frequência e a avaliação é feita por prova escrita, e para passar de ano o aluno tem que saber o mesmo conteúdo da criança branca” (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2006). A Secretaria Estadual de Educação se faz presente no cargo da direção da escola, uma vez que é ela quem indicada o profissional e no caso da aldeia do Morro dos Cavalos, a direção não é indígena. Quanto aos professores, todos os envolvidos no nosso projeto vivem na comunidade.

Apesar de haver a seriação dos alunos para fins administrativos, as aulas concentram alunos de faixas etárias distintas (o mesmo ocorreu ao longo dos nossos encontros). A escola recebe os livros didáticos distribuídos para todas as escolas públicas, sendo assim, não há material didático que contemple os saberes específicos da comunidade. Contudo, na trajetória da escola constam diversas parcerias com instituições e pesquisadores que culminaram com produtos construídos a partir do olhar e das inquietações da comunidade.

2 Um diálogo estruturado

O trabalho dialógico a que nos propomos neste projeto é fundado em ao menos três aspectos estruturantes. Tais aspectos, ou melhor, estruturas, oferecem as oportunidades para que se perceba, em alguma medida, as hierarquias, desigualdades e diferenças a que estamos sujeitos

quando travamos relações pessoais e institucionais com fins educativos. Os esforços de mútua aprendizagem ocorrem em circunstâncias socioeconômicas complexas, configuradas sob uma ordem histórica despótica com relação aos indígenas em geral, e aos Guarani em particular, mas também de desestabilização constante do trabalho docente.

As três estruturas aqui consideradas a saber, espaço, tempo, língua e conhecimento são as pontes, ou portas (numa visão Simmeliana), que ao mesmo tempo aproximam e afastam, unem e separam, abrem e fecham o percurso necessário ao pleno desenvolvimento de nossas formações, docente e discente. Ao mesmo tempo, o reconhecimento destas estruturas constituem-se como percepções necessárias à compreensão mútua, que incontornáveis, obrigam-nos à reflexão.

a) Espaço

Todo espaço físico, como constata Bourdieu (1997), é também espaço social, portanto, espaço significado. As percepções sobre os espaços são erigidas em perspectiva relacional: centro – periferia, longe – perto, grande – pequeno, rico – pobre, etc. Tais aspectos não são apenas objetivamente constituídos mas também subjetivamente marcados, configurando valores e hierarquias sociais que interferem nas referidas percepções dos agentes sociais acerca dos espaços. Bairros, aldeia e/ou escolas não escapam à lógica de classificação social através do espaço.

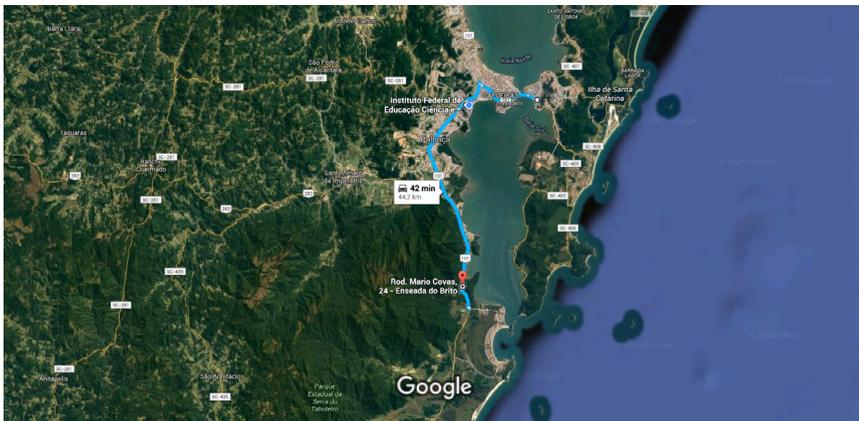
Para nos limitarmos ao nosso projeto, é possível considerar alguns aspectos da relação IFSC – escola Itaty, incluindo um terceiro ponto a partir do qual se tomaria como referência: o centro. Apesar de ambas escolas estarem as margens da BR 101, em sentido sul partindo

de Florianópolis (nosso centro, por ser a capital do Estado de Santa Catarina), as diferenças estruturais se mostram muito maiores do que esta semelhança. O IFSC/SJ fica no município de São José e está muito próximo geograficamente de Florianópolis – a cerca de 10 minutos de carro do centro da cidade – enquanto é preciso seguir mais 30 minutos desde o IFSC/SJ até chegar à escola Itaty. Se tal distância é ínfima desde uma perspectiva geográfica, ela não o é no plano simbólico e, de fato, socialmente, mesmo que se desconsiderasse o fato de que a Itaty é uma escola indígena, o que por si marca um afastamento simbólico importante.

07/07/2016 de Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina a Rod. Mario Covas, 24 - Enseada do Brito, Palhoça - SC, Brasil - Google Maps



de Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina a Rod. Mario Covas, 24 - Enseada do Brito, Palhoça - SC, Brasil De carro 44,2 km, 42 min



Imagens ©2016 Data SIO, NOAA, U.S. Navy, NGA, GEBCO, Landsat, Dados do mapa ©2016 Google 5 km



via BR-282

42 min sem trânsito

42 min

44,2 km

A essa primeira diferença, soma-se o tamanho dos prédios e as estruturas disponíveis para o ensino. Se a escola Itaty, como foi descri-

ta, tem três salas em formato sextavado, mais uma sala de diretoria e cozinha para cerca de 26 alunos², o IFSC/SJ atende aproximadamente 1.100 estudantes em três turnos, em diferentes modalidades de ensino, que vão do técnico ao superior. Entretanto, ainda que em áreas de dimensões distintas e com número e organização diferentes, as escolas parecem cumprir a tarefa de ser o centro da vida social dos jovens, além da óbvia função de educação. No caso da escola Itaty, também a porta que comunica brancos e Guarani.

Ainda que oficialmente a escola Itaty tenha acesso à internet e computadores, não há – como na maior parte das escolas administradas pelo Estado de Santa Catarina – uma política permanente de acesso, tampouco equipamentos, assim como não existem laboratórios e outros recursos didáticos. Ao contrário, o IFSC possui uma infraestrutura sólida em termos tecnológicos, com laboratórios de diferentes disciplinas e técnicos, e faz jus aos investimentos que o governo Federal fez, nos últimos 14 anos, no ensino profissionalizante. Ainda que sem os dados oficiais sobre os recursos financeiros disponíveis, é possível que o orçamento anual da escola Itaty não ultrapasse um mês dos custos do IFSC/SJ.

Tais aspectos, como a noção de espaço social suscita, acabam por orientar o olhar dos jovens alunos – e também dos docentes – quando visitam, de lado a lado, as escolas e provocam reações que afirmam o poder que o espaço geográfico constitui em nossas percepções sobre tais instituições. As diferentes constituições do espaço social produzem o risco de que se transfira a hierarquia econômica e espacial das instituições para

2 Claro que os prédios das escolas são limites importantes desde a perspectiva da educação dos brancos. Já para os Guarani, podemos dizer que a escola é toda a aldeia.

as relações pessoais e de formação, o que nos esforçamos para superar, apesar da violência simbólica (BOURDIEU, 1998) que tais estruturas impõe. O reconhecimento de tal hierarquia é um passo para sua desestruturação e um caminho para o diálogo que pretendemos travar. Mas ainda há mais a discutir antes de apontar os caminhos dialógicos.

b) Tempo

Se o espaço estrutura visualmente a relação, o tempo infunde uma modalidade distinta de perceber o outro e as coisas. Neste ponto há diferenças importantes, talvez mais do que desigualdades. Nossa rotina de “modernos” é marcada pelo ritmo frenético do trabalho, medidor este que está pelos ponteiros do relógio. Nessa vida calculada, nossos esforços são o de cumprir as tarefas nos prazos estipulados. A estruturação da escola é marcada pelo disciplinamento foucaultiano, que divide tarefas e gestos para que nada se perca, tudo tenha função e possa ser controlado. Assim é nosso regime de trabalho no IFSC/SJ e de nossos alunos.

O tempo Guarani é preenchido por silêncio³. O ritmo tranquilo da vida na aldeia contrasta com as obrigações que o tempo da escola obriga. Deste modo, ou os Guarani do Morro dos Cavalos fazem a escola viver seu tempo ou o tempo da escola imprime uma nova ordem a suas vidas. Por ora, percebemos a escola Itaty funcionar no tempo Guarani e vamos vivendo o conflito de lidar com duas lógicas temporais distintas. Para nós, as datas, os horários, a pressa. Para os Guarani, o ritmo das tarefas que lhes parecem mais convenientes.

3 A palavra é muito importante na cultura Guarani. Segundo a professora Eunice Antunes, palavra e crença (religiosa) andam juntas na resistência Guarani.

Tais aspectos têm gerado encontros deliciosos e desencontros frustrantes em nosso trabalho. Várias vezes fomos à aldeia para cumprir nosso planejamento e encontramos alunos e professores em outras atividades – como o dia em que foram plantar milho e nós acabamos por acompanhar e aprender com a atividade, ou quando o coral foi cantar em um evento e não retornou para nosso encontro, ou ainda e de modo frequente, quando nossas reuniões eram desmarcadas em virtude da luta pela terra. Ademais, a distância entre as escolas via BR 101 é feita de surpresas, o que desestrutura o tempo planejado e transforma o tempo em espera.

Sem nos alongarmos, ressalta-se aqui uma questão importante acerca da educação, o embate entre tempo e aprendizagem. Nossas escolas, que se estruturam sob regimes de urgência, organizam anos ou semestres letivos em unidades a serem cumpridas, em prazos estabelecidos, em horários rígidos marcados pelas provas e avaliações. Assim, o “ensino” se dá independente da experiência e do aprendizado do aluno, uma vez que as etapas a cumprir não podem se sujeitar a subjetividades díspares.

Faz-nos aprender a parcimoniosa construção temporal da escola Guarani. Ancorados na temporalidade tradicional, ritmados nas passagens que estruturam a vida em geral, a seriação se dá de modo menos marcado e a aprendizagem é mergulhada num estar juntos que estrutura experiências e saberes de crianças, jovens e adultos. Assim se dá, através de nosso projeto, o encontro de dois ritmos, duas linguagens do tempo, duas modalidades de conhecer.

c) Língua

Não falamos Guarani. Dividimos, a cada encontro, o mesmo espaço-tempo e claro, a mesma intenção dialógica, mas é a língua portuguesa que alimenta a conversa. Talvez se possa pensar que a língua é a barreira do pensamento (só é possível filosofar em alemão?), mas é a hierarquia a barreira do diálogo. Deste modo, enfrentando as estruturas desiguais, tentamos, de ambos os lados, travar o “diálogo aprendente”. Isso implica em deixar-nos mergulhar na relação e estarmos prontos à abertura para/do outro.

Todos os nossos encontros são conduzidos em português. Os temas, as aulas e os debates desenvolvem-se em português. Entretanto, o guarani articula uma rede discursiva que se imiscui como força resistente, formulando uma estratégia dialógica que nos põe à margem e dá segurança e desinibição às crianças e jovens. Além do esforço de costurarmos os idiomas através do conhecimento, há uma espécie de fundo de reserva que só os estudantes Guarani e seus professores alcançam, mergulhando as relações de saber poder em planos dispersos, provocando jocosidades, produzindo uma “contra língua” ao discurso oficial do conhecimento.

Uma noção merleau-pontyana, proposta em De Mauss à Lévi-Strauss (MERLEAU-PONTY, 1991), ronda sempre nossas andanças pela aldeia e da aldeia por nossa escola: como, no encontro com o outro, não reduzi-lo à nossa própria lógica sem tampouco nos reduzimos à sua? Há um belo desafio de diálogo com o pensamento outro, mesmo que com a espora de uma língua comum (usada desigualmente), e atravessar a ponte/porta deste tem orientado nossas ações de ambos

os lados. A noção um tanto clichê de que traduzir é trair é válida nessa relação, porque ainda que exista língua franca comum, parece sempre haver algo que nos escapa, não como perda, mas sim como potência produtiva do próprio encontro.

Ainda estamos tentando compreender, a despeito de nossa não tão velha “língua nacional”, que linguagens outras estão se construindo e vão se agenciando à medida que partilhamos conhecimentos, cafés e afetos e vamos traçando objetivos comuns. Estamos, sem sombra de dúvidas, dialogando em português, mas também em guarani e através das diferentes linguagens que atravessam o humano. Há um sério esforço de nos tornarmos inteligíveis um para outro, deslizando nesta estrutura ora hierarquizante, ora intransponível, ora fluida e penetrante: ponte e porta.⁴

3 O Projeto

O projeto de extensão em desenvolvimento visa estabelecer o diálogo para o mútuo entendimento entre a comunidade do IFSC/ Câmpus São José e a comunidade da Aldeia Guarani Tekoaltaty. Parte-se, para a realização desta ação de extensão, da ideia habermasiana de comunidade ideal de diálogo, na qual, através de discursos inteligíveis e iguais em legitimidade, se formula a compreensão da realidade proposta e, por conseguinte, se avança no conhecimento e na resolução de conflitos e problemas. Assim, não há a pretensão de ser tutor do

4 Gostaríamos muito de rir em Guarani.

pensamento indígena⁵, senão, realizar a troca de experiências para que, ao ampliarmos os saberes comuns, ampliarmos também o horizonte de conhecimentos e práticas para a vida.

Com tais objetivos em vista, reafirmando, refletir sobre educação e juventude desde uma perspectiva intercultural, estabelecer parceria didático-pedagógica entre as escolas, os professores do IFSC/Câmpus São José iniciaram o diálogo com as lideranças da Aldeia Itaty, em especial com as professoras Kerexu Yxapyry (Eunice Antunes, ex-cacica), Jussara Jakuka (ensino fundamental), Joana Mongelo (ensino médio), Elizabete Albino (ex-diretora) e Ana Cristina Alves (diretora), além do professor Marcos Moreira (ensinos fundamental e médio).

Por seu turno, somos professoras e professores de ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Santa Catarina, organizados no ESCULTURA – Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação. De caráter interdisciplinar, o grupo é composto pelos(as) professores(as) Fernando Gonçalves Bitencourt (Educação Física e antropólogo – coordenador), Karine Pereira Goss (Sociologia – vice coordenadora), Flávia Maia Moreira (Biologia), Ana Paula Pruner Siqueira (História), Franciele Drews (Química), Volmir Von Dentz

5 Conhecemos coisas diferentes, projetamos e visamos mundos diferentes – ainda que suportado no mesmo mundo objetivo. Assim, não é possível num trabalho interdisciplinar, quase 100 anos após Franz Boas ou Lévi-Bruhl especularem sobre “a mentalidade primitiva” e 60 após Lévi-Strauss ter firmemente refutado qualquer pretensão à especular-se à diferença de mentalidades – para cair em outra polaridade (bricoleur x engenheiro) do “pensamento selvagem”, não do selvagem –, realizar um trabalho educativo sem que no fundo de nossas percepções apareçam espectros de tais especulações. Mesmo que os Guarani vivam pressionados pelo mundo dos brancos e a escola hoje faça parte de suas realidades, ainda é com um mundo outro que nos deparamos em nossos encontros.

(Filosofia), Antônio Galdino da Costa (Educação Física) e também pelas alunas Sabrina Schütz, Evaleia Cezar, Kali Turrer, Patrícia Maléski e Carmelita Rosa, todas da Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química.

Os encontros, planejados em conjunto com os professores da escola Itaty, planejamento este construído a partir das necessidades e interesses da aldeia e das avaliações das atividades feitas em conjunto com as/os alunas/os, vêm sendo articulados em torno de cinco eixos temáticos. São eles:

- a) Gênero e Sexualidade: dialogar sobre sistemas reprodutivos, sexo, gravidez e prevenção, DSTs e formas de prevenção, semelhanças e diferenças entre corpo *feminino* e *masculino*⁶.
- b) Direitos Humanos: apresentar o estatuto da criança e do adolescente e dialogar sobre direitos e deveres dos jovens.
- c) Estudos sobre TICs e oficina de imagens: debater sobre o uso crítico das redes sociais, indicar ferramentas de pesquisa virtuais, fomentar a produção de vídeos e fotografias.
- d) Reflexões sobre sociologia da juventude: debater sobre o conceito de adolescente na cultura não indígena em contraposição com a passagem da infância para a vida adulta na cultura Guarani.

6 No presente projeto não foram abordadas questões referentes aos estudos mais recentes de gênero e não foram debatidos os conceitos de transgeneridade e cisgeneridade. As nomenclaturas aqui utilizadas foram baseadas em corpos de pessoas *cis*, portanto entende-se como corpos femininos aqueles que possuem útero e vagina (mulher) e corpos masculinos aqueles que possuem testículos e pênis (homem).

- e) Reflexões sobre trabalho e lazer: perspectivas para a juventude acerca dos desafios da formação para o trabalho e das políticas públicas e modalidades de lazer.

Como ilustração de nossas atividades, seguem dois relatos de encontros promovidos durante o projeto, que continua em andamento. O primeiro relata uma das aulas ocorridas no IFSC/SJ, quando da visita das/os alunas/os da escola Itaty. O segundo, ao contrário, fala sobre a ida a aldeia de uma turma de ensino médio integrada do curso de Refrigeração e Climatização.

Relato do encontro sobre gênero e sexualidade

Com o objetivo de conhecer alguns aspectos da sexualidade dos grupos culturais em diálogo a partir de conversas com jovens da aldeia Itaty, do Morro dos Cavalos, foi que recebemos o grupo de alunas/os, composto por estudantes de 11 à 20 anos, do sexto ao nono ano do ensino fundamental. As/os alunas/os chegaram ao IFSC por volta das 09 horas da manhã (é com o ônibus do IFSC que os deslocamentos se realizam) e foram conduzidos ao laboratório de Biologia. As mesas retangulares foram dispostas em três fileiras e, na última, estavam expostos diversos modelos de órgãos sexuais e aparelhos reprodutores de pessoas do *sexo feminino* (AFAN⁷) e do *sexo masculino* (AMAN⁸). Curiosos, os estudantes logo se aproximaram das peças expostas, mas ainda se encontravam muito tímidos.

7 AFAN: Assignado feminino ao nascer.

8 AMAN: Assignado masculino ao nascer.

Aos poucos, algumas dúvidas surgiram e o diálogo foi se estabelecendo. Os modelos foram brevemente apresentados, na medida em que as perguntas e o interesse por parte das/dos estudantes indígenas se manifestavam. Algumas conversas em Guarani, seguida de risos, não passaram despercebidas. Em seguida, foi proposto que os estudantes se dividissem em 2 grupos: um desenharia o contorno do corpo de uma aluna e, o outro, o contorno do corpo de um aluno. Para isso, foram esticados no chão dois grandes pedaços de papel pardo e disponibilizadas canetas pilotos nas cores azul e preto.

Foi dada liberdade aos/às estudantes para dividirem os grupos, escolherem as “pessoas modelos”, bem como para a decisão sobre quem e quantos/as alunos/as desenhariam o contorno. Terminada a atividade, os papéis desenhados foram colocados nas duas fileiras de mesas disponíveis e foi proposto que os grupos desenhassem sobre as silhuetas, uma mulher e um homem, respectivamente.



Mais uma vez, as/os estudantes estavam tímidas/os. Aos poucos, porém, com o estímulo das professoras e alunas bolsistas, através de perguntas do tipo: o que diferencia um homem de uma mulher?; Como são as partes do corpo de cada um?; e com a apresentação de uma cartilha indígena ilustrada sobre sexo e DSTs, começaram seus desenhos.

Pouco a pouco, entre risos e falas baixas em guarani, as silhuetas foram preenchidas com rosto, cabelos, tórax e mamilos no homem, seios na mulher, além de muita pintura e desenhos na pele nas duas silhuetas. Em ambos os grupos os genitais foram deixados por último. Nesse momento, algumas risadas e os diálogos em Guarani novamente se fizeram presentes. Por fim, o pênis foi desenhado na figura do homem. E, na figura da mulher, foi pintada uma espécie de saia, pela própria professora Guarani.



Uma vez prontos, os desenhos foram pendurados na parede. A partir daí, começamos a nomear as partes dos corpos em português e, com a ajuda dos/as alunos/as e da professora Jussara, também foram escritos nos papéis os respectivos nomes na língua Guarani. Durante esse processo de nomear as partes dos corpos, foram mencionados temas como menstruação, aparecimento de pelos, ritos de passagens da infância para a vida adulta na cultura Guarani, adolescência na cultura ocidental, sexo e gravidez. Ao iniciarmos os dois últimos temas mencionados, foi dada ênfase em esclarecer como acontece o processo de fecundação e como as DSTs são transmitidas de um indivíduo para o outro.

Ao final da aula foi realizada com os/as alunos/as uma oficina sobre preservativos. Primeiramente foi apresentada a camisinha *feminina* junto com as suas instruções e recomendações de uso. Posteriormente, foi apresentada a camisinha *masculina*. Cada estudante recebeu uma em mãos, junto com uma banana. Foi explicado detalhadamente o procedimento de abertura do pacote e cada estudante teve a oportunidade de manusear o preservativo colocando-o em uma banana, que no caso representava o pênis.

Outras formas de sexo diferentes da penetração vaginal também foram abordadas, como a penetração anal e o sexo oral. Tais formas de sexo foram recebidas com uma mistura de desconfiança, nojo e risos. Relações homoafetivas também foram mencionadas. É importante ressaltar que dentre os/as alunos/as participantes da atividade, alguns já eram ativos sexualmente, uma das alunas estava grávida, enquanto outro, já era pai. Tal aspecto é característico de uma cultura que associa a menarca e a mudança de voz (para os homens) como marcadores da passagem para a vida adulta.

Terminada a oficina as/os estudantes foram encaminhados para a cozinha do Câmpus onde foi servido e compartilhado um lanche previamente organizado. Nesse momento de descontração tivemos a oportunidade de conversar um pouco mais sobre alguns dos temas abordados na oficina. Também foi possível fazer um breve avaliação, na qual as/os estudantes e a professora Jussara expressaram suas percepções da aula e do projeto como um todo.

Relato das Visitas à aldeia Guarani do Morro dos Cavalos

O contato mais intenso das professoras e professores do IFSC/SJ com a aldeia Guarani foi propiciado pelas constantes visitas feitas à aldeia, desde o ano de 2012⁹. As visitas constam do plano de ensino da Unidade Curricular de Sociologia para as terceiras fases (3º semestre) dos Cursos Médios Integrados de Refrigeração e de Telecomunicações. Como parte do conteúdo referente à diversidade cultural e etnocentrismo, as/os alunas/os realizam essa visita com o objetivo de melhor compreender o modo de vida Guarani. A professora solicita às/aos estudantes que escrevam um pequeno texto que descreva o pensamento deles sobre os indígenas antes de irem à aldeia e, após

9 As visitas à aldeia Guarani começaram a partir do contato que o Professor de Matemática do IFSC/São José, Sérgio Florentino da Silva, já mantinha contato com a aldeia. O mesmo realizou pesquisa etnográfica com os Gurarani sobre seu sistema numérico, que originou sua dissertação de mestrado (ver referência completa no final). Sérgio apresentou à equipe de professoras e professores do ESCULTURA às lideranças indígenas e nos acompanhou em várias visitas.

a visita, pede um outro texto em que apresentam suas impressões, a partir desse contato¹⁰.

Durante a visita são realizadas atividades diversas tais como o passeio em uma trilha, a apresentação do coral Guarani e pinturas nos rostos. Porém, uma das atividades mais significativas e que tem forte impacto sobre as/os estudantes de São José é a conversa que uma das

10 O fato do Instituto Federal de Santa Catarina poder proporcionar-nos uma visita técnica à aldeia indígena Guarani localizada no Morro dos Cavalos em Santa Catarina é incrível. Conhecer novas culturas, novas ideias e novos modos de observar o mundo é algo muito interessante o qual podemos vivenciar isto no dia 18/06/2015. A visita técnica foi organizada pela profa. Karine Pereira, fomos acompanhados pelo prof. Fernando G. Bitencourt e haviam alunos da 3ª fase de Refrigeração e Climatização e algumas alunas do curso de Licenciatura em Química. O Povo Guarani é um dos maiores povos indígenas do Brasil, situado na América Latina. Atualmente somam cerca de trinta mil pessoas, distribuídos nos Estados do Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, comportados nas Regiões Oeste, Leste e Sul do Brasil. Chegamos na aldeia por volta das 14h25min, estava ventando forte. No começo, estávamos bem quietos e observando o local e os locais. Após alguns minutos de espera na área central da aldeia, fomos convidados a entrar em uma sala de aula para poder ouvir um pouco sobre assuntos questionados pelos alunos. Conversamos sobre diversas coisas, fizemos algumas brincadeiras e participamos de algumas danças do povo Guarani. Conversamos sobre assuntos em geral, como: divisão do trabalho na aldeia, divisões sociopolíticas e econômicas, o fato deles possuírem nomes duplos (um para ser usado no meio indígena e outro para ser registrado no Cartório de Registro Civil), questões sobre homossexualidade (de acordo com eles, foi algo que o “homem branco” trouxe para a realidade do povo Guarani), o fato deles utilizarem o cachimbo da paz (utilizam o cachimbo com um propósito pessoal e no cachimbo tem ervas e tabaco) e questões sobre a religiosidade Guarani (um assunto que eles não estavam muito autorizados a falar). Após uma longa conversa, os indígenas apresentaram duas músicas para os alunos e professor presentes. Ouvidas as músicas, fomos liberados para dar uma volta pela aldeia. Alguns índios nos acompanharam e tiveram a ideia de realizar algumas danças e brincadeiras envolvendo os alunos ali presentes. Foi um tempo divertido, animado e de muito aprendizado. É muito bom podermos sair da nossa zona de conforto e poder ir, ouvir e aprender sobre uma nova cultura. (Rafael Rabelo Passig, aluno do IFSC/Câmpus São José).

lideranças indígenas faz com eles/elas, explicando sua cultura e respondendo questões e dúvidas dos/das estudantes.



Há ainda um forte preconceito em relação aos indígenas presentes em toda a sociedade brasileira. Em Santa Catarina, especificamente em São José, esse preconceito se reproduz e é alimentado pela mídia local. Os discursos afirmam que os habitantes do Morro dos Cavalos “não são indígenas”, “que são preguiçosos”, “sujos”, “ganham tudo de graça do governo”, entre outras falas de caráter etnocêntrico. As visitas que realizamos representam uma tentativa de quebrar a hegemonia discursiva que há em relação aos indígenas. Através do conhecimento, da reflexão, mas também da sensibilização em relação à sua condição de vida e visão de mundo, participamos dos esforços de discussão e compreensão da diferença e diversidade humanas.

Nem todos/as os/as estudantes, de fato, mudam de ideia acerca dos indígenas, mas muitos deles/as repensaram suas convicções e tentaram compreender o modo de vida Guarani a partir da lógica guarani, e não da lógica dos “brancos”. Geralmente as/os estudantes fazem muitos questionamentos, que são respondidos com muita franqueza pela liderança que nos recebe. Além disso, há frequentemente uma forte empatia com as crianças da aldeia, o que propicia um clima descontraído nas visitas. Atividades como essas ajudam na manutenção do relacionamento dos/as pesquisadoras/es com a comunidade indígena e possibilitam, ainda que de forma passageira, uma experiência de contato direto com os indígenas para os/as estudantes do Câmpus São José¹¹.

4 Considerações Finais

O texto que ora apresentamos não é por certo ainda a experiência dialógica que pretendemos. É apenas o início das reflexões e o ponto de vista do ESCULTURA sobre a interlocução com os Guarani, que estão presentes aqui como parceiros, mas de alguma forma também como autores. Entretanto, será necessário avançarmos em nosso projeto – que quiça tornar-se-á uma política permanente do IFSC/SJ – para que alunos e professores da escola Itaty falem por si, e também conosco, sobre suas experiências com esses diálogos de aprendizagem mútua.

Procuramos realizar um relato reflexivo das condições de nossos encontros, bem como dos passos que temos dado. O contexto que se nos oferece é o de luta: pela terra, pela educação, pelas políticas inclusivas, pelo respeito à diversidade, pela liberdade e autodeterminação

11 Alunas/os de uma de nossas turmas criaram o site <<http://mundoguarani.weebly.com/>>, no qual relatam suas impressões de nossas visitas à aldeia.

dos povos... Não nos arvoramos, a partir destes princípios, ao direito de dizer o que devem ou não ser as coisas, o mundo ou a verdade, mas estamos procurando, na medida de nossas formações – que possibilitam e limitam – articular um diálogo que aproxime duas experiências distintas de viver.

Nossas reuniões com os professores Guarani, quando planejamos ou avaliamos nossos passos, reforçam os laços que ora fazemos para a formação dos jovens. O retorno desta aventura intercultural podemos notar no modo como nossos alunos do IFSC/SJ vão incorporando o reconhecimento da diversidade humana, dos direitos indígenas, da riqueza de sua cultura e de seus saberes. Dos jovens alunos da escola Itaty, sentimos o afeto e a alegria de partilhar conosco nossas experiências sobre o mundo e esperamos que breve possamos saber, deles próprios, o que carregam consigo de nossos encontros. Nós, professores do IFSC e da aldeia, vamos aprendendo juntos.

Por fim, em tempos de luta, sabemos que nossa atuação, realizada por um pequeno número de professores e alunos organizados num grupo de pesquisa de uma escola periférica do Brasil, é ínfima ao se pensar os imensos desafios que se nos apresentam. Entretanto, esse esforço de micropolítica é nossa contribuição aos esforços que se realizam no Brasil e em toda a América pelos direitos dos povos originários e também uma obrigação de retorno ao público de professores de uma instituição pública.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA: cronologia da luta pela demarcação da terra indígena morro. Disponível em: <www.abant.org.br/file?id=1053>.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. SPI, Relatório, 1953, p. 10-11.

BRINGMANN, S. F. *Entre os índios do Sul : uma análise da atuação indigenista do SPI e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário nos Postos Indígenas Nonoai/RS e Xapecó/SC (1941-1967)*. Florianópolis, 2015. 450 p.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GONÇALVES, Leonardo da Silva. 2006. Entrevista concedida a Clovis Antonio Brighenti. In:

BRIGHENTI, Clovis Antonio; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Educação Guarani E Educação Escolar: Desafios Da Experiência Mbya E Nhandeva. *Cadernos do LEME*, Campina Grande, v. 2, n. 2, p. 22-40. jul./dez. 2010.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1989.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MENEZES, W. O Preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Fundação Joaquim Nabuco* [online], n. 147, ago. 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. “De Mauss a Lévi-Stauss”. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica no conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÖTZOLD, A. L. V.; BRINGMANN, S. F. O Serviço de Proteção aos Índios e os projetos de desenvolvimento dos Postos Indígenas: o Programa Pecuário e a Campanha do Trigo entre os Kaingang da IR7. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* v. 5, n. 10, dez. 2013.

OLIVEIRA, R. C. de. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena; (prefácio de Darcy Ribeiro)*. 2 ed. Revisada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. *ANTHROPOLÓGICAS*, UFPE, [online], v. 16, n. 2, p. 9-40, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/revistaanthropologicas/internas/volume16%282%29/Artigo%201%20%28Roberto%20Cardoso%20de%20Oliveira%29.pdf>>.

_____. Os (des)caminhos da identidade. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. v. 15, n. 42, p. 07-21, 2000. ISSN 0102-6909. Disponível em: Acesso em: 12 maio 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3764>>.

OTRANTO, C. R. Criação E Implantação Dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia – IFETs. *Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)*, Ano I, n.

1, p. 89-110, jan-jun. 2010. PEDROSO, A. A. *Um estudo de caso sobre o tema transversal orientação sexual na escola indígena itaty, da aldeia guarani tekoaitaty – Palhoça/SC*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal de Santa Catarina, São José, 2014.

SANTOS, L. G. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SILVA, S.F. *Sistema de Numeração dos Guarani: caminhos para a prática pedagógica*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

STEINER, E. M. *Fatores Determinantes Para A Permanência Dos Alunos No Curso De Licenciatura Em Ciências Da Natureza Com Habilitação Em Química No Ifsc Câmpus São José*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, Instituto Federal de Santa Catarina, São José, 2013.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VERDERY, K. *Etnicidade, nacionalismo e a formação do Estado – Ethnic Groups and Boudaries: passado e futuro*. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Org.). *Antropologia da etnicidade: para além de Ethnic Groups and Boudaries*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A Inconstância da Alma Selvagem – e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. *A Propriedade do Conceito*. Texto apresentado a AMPOCS, 2001. (mimeo).

_____. *O nativo relativo*. *Mana*, v. 8, n. 1, p. 113-148, apr. 2002.

ENSINO DE QUÍMICA NO *TEKO ARANDU*: PROPOSTA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERCULTURALIDADE

Rodrigo Teles dos Santos¹
Andérbio Márcio Silva Martins²

Resumo

Neste trabalho, apresentamos reflexivamente como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) tem tratado o ensino de Ciências, sobretudo, o ensino de Química e, em que medida, esse documento tem pautado o currículo construído para a área de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, o qual foi criado em 2006 para atender, exclusivamente, indígenas das etnias Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul. A discussão está fundamentada nos pressupostos teóricos da interculturalidade crítica, assim como é concebida por Tubino (2004, 2005) e Walsh (2007), bem como na abordagem CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, preocupada

-
- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Química da Faculdade de Ciências e Tecnologias (FACET/UFGD). Atuou como professor de Química da área de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, curso lotado na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mato Grosso do Sul, Brasil, no período de 2014-2016. E-mail: rodrigotelesquimica@gmail.com
 - 2 Doutor em Linguística. Atua como docente no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* e no Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

em preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, buscando relacionar os conteúdos científicos com os contextos sociais em que os alunos estão inseridos (SANTOS; SCHNETZLER, 1997; SANTOS, 2000). Por fim, demonstramos possibilidades de valorização do conhecimento químico das próprias comunidades guarani e kaiowá por meio de uma investigação inicial do vocabulário da língua Guarani registrado por Assis (2008). Acreditamos que, para uma efetiva interculturalidade crítica, torna-se pertinente fazer uma reflexão dos conhecimentos tradicionais e das possibilidades existentes para que o diálogo com o conhecimento científico seja feito de forma cada vez menos assimétrica.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas. Ciências da Natureza. Química. Interculturalidade. Língua Guarani.

Resumen

En este trabajo, presentamos reflexivamente como el *Referencial Curricular Nacional para as Escolar Indígenas* (RCNEI, 1998) se ha ocupado de la enseñanza de Química y, en qué medida, ese documento ha guiado el plan de estudios integrado para la área de Ciencias de la Naturaleza del Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, lo cual fue creado en el 2006 para atender, exclusivamente, indígenas de las etnias *Guarani* y *Kaiowá* del Mato Grosso do Sul. La discusión se basará en los presupuestos teóricos de la interculturalidad crítica, así como es concebida por Tubino (2004, 2005) y Walsh (2007), bien como la abordaje CST – Ciencias, Tecnología y Sociedad, preocupada en preparar los individuos para el ejercicio de la ciudadanía, buscando relacionar los contenidos científicos con los contextos sociales en que los estudiantes están inseridos (SANTOS; SCHNETZLER, 1997; SANTOS, 2002). Por fin demostramos posibilidades de valoración del co-

nocimiento químico de las propias comunidades guaraní y kaiowá por medio de una investigación inicial del vocabulario de la lengua Guaraní, registrada por Assis (2008). Creemos que, para una efectiva interculturalidad crítica, es relevante hacer una reflexión de los conocimientos tradicionales y de las posibilidades que existen para el diálogo con el conocimiento científico sea de hecho cada vez menos asimétrico.

Palabras clave: Formación de Maestros Indígenas. Ciencias de la Naturaleza. Química. Interculturalidad. Lengua Guarani.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por que ensinar Ciências nas escolas indígenas? Essa é uma das questões que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) traz para nortear uma proposta de ensino de Ciências voltado às comunidades indígenas.

Indiscutivelmente, se o objetivo do estudo científico sobre o homem, a terra e o universo, no âmbito das comunidades indígenas, for auxiliar na busca de respostas para os problemas, ensaiar explicações e criar instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza; se a ideia é admitir que fazer ciência e tecnologia é parte essencial da atividade humana, e se for admitido que as sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo conhecimentos sobre o ser humano e a natureza, e que esses conhecimentos podem ser sistematizados e transmitidos de geração a geração, em diálogo com os conhecimentos não indígenas, então, o que se deve pensar é como tudo isso pode ser feito.

O RCNEI (1998) apresenta a área de Ciências da Natureza como um campo de estudo que agrega conhecimentos de Biologia, Física e Química. Enquanto disciplina, sabemos que no Ensino Fundamental, mesmo nas escolas indígenas, esses conhecimentos diversos vêm sob o rótulo de Ciências; enquanto que no Ensino Médio, há uma divisão tripartida da área de Ciências da Natureza, com a presença das disciplinas de Biologia, Física e Química.

É justificável, então, que as ciências na escola indígena estejam presentes pela necessidade de as sociedades indígenas compreenderem a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade não indígena, a fim de que possam também se apropriar dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural (RCNEI, 1998).

Nesse sentido, a área de Ciências está diretamente ligada aos Temas Transversais Terra e Conservação da Biodiversidade e Autosustentação, podendo estar a serviço das comunidades indígenas para repensar a organização das atividades produtivas no território indígena (gestão territorial), passando pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana, integrando várias áreas de conhecimento (RCNEI, 1998).

Importante destacar que o ensino de Ciências, assim como o RCNEI sugere, não pode estar desvinculado do conhecimento indígena, sendo a escola indígena a responsável para veicular, por intermédio de registros estabelecidos a partir do diálogo e pesquisa com a comunidade, a formulação sistematizada dos conhecimentos tradicionais. Contudo, ao reafirmar o diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimen-

tos indígenas, o documento leva a crer que esse “diálogo” pode ser feito simplesmente pela inserção dos conhecimentos indígenas sobre a natureza e sobre o homem em momentos específicos das aulas de Ciências. Constituindo um tipo de interculturalidade que não leva a compreender a importância dos conhecimentos tradicionais de modo a diminuir a assimetria existente entre “ciência” e “saberes indígenas”.

É preciso uma discussão mais amadurecida sobre como abordar os conhecimentos próprios de um povo na escola indígena, e como relacioná-los com os conhecimentos considerados “científicos”, para que os conhecimentos tradicionais não se tornem conhecimentos folclorizados sobre o olhar do indígena e do não indígena com respeito à natureza, ao homem, à terra e ao universo.

Com base nisso, na área de Ciências da Natureza, assim como em qualquer outra área que passou a ser trabalhada nas escolas indígenas, continuamente deve ser feita uma discussão sobre “conhecimentos”, pautada na descolonialidade e na interculturalidade, uma vez que a Modernidade, enquanto uma série de práticas orientadas para o controle racional da vida humana, entre as quais a institucionalização das ciências sociais, a organização capitalista da economia, a expansão colonial da Europa e, acima de tudo, a configuração jurídico-territorial dos estados nacionais, tem levado a uma visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e a hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas) (QUIJANO, 1991, 1998). Na mesma proporção, essa ideia de Modernidade defende a naturalização tanto das relações sociais como da natureza humana e da sociedade liberal-capitalista; além de naturalizar ou ontologizar as múltiplas separações próprias dessa sociedade.

Como consequência, estabelece uma necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005).

Caso não estejamos cientes disso, não damos conta de desconstruir os mitos da Modernidade que, basicamente, têm reforçado a ideia de que a civilização moderna é mais desenvolvida e superior; que a superioridade obriga a desenvolver os mais ‘primitivos, bárbaros, rudes’, como exigência moral; que o caminho deve ser aquele seguido pela Europa; que se ‘bárbaro’, opõe-se ao processo civilizador, deve-se exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial); que esta dominação produz inevitavelmente vítimas: elas são holocaustos de um sacrifício salvador; que o ‘bárbaro’ tem uma culpa que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente, mas como emancipadora dessa culpa (QUIJANO, 1991, 1998).

Diante disso, para combater a trilogia da colonialidade³ imposta pela Modernidade, é preciso: (a) desconstruir a ideia de que existe um saber universal, um corpo de conhecimentos-padrão (ciências) a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades⁴ (LANDER, 2005); (b) criticar o “excesso ontológico” que ocorre quando seres particulares se impõem sobre outros e encara criticamente a efetividade dos discursos com os quais o ou-

3 Colonialidade do saber, do ser e do poder. Para maiores informações sobre essa trilogia, sugerimos a leitura da seguinte obra: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

4 Essa é uma crítica à colonialidade do saber.

tro responde à supressão como um resultado do encontro⁵ (ESCOBAR, 2005); e (c) resistir o modelo hegemônico global de poder instaurado desde a conquista que articula raça e trabalho, espaço e gentes, de acordo com as necessidades do capital e para o benefício dos brancos europeus⁶ (ESCOBAR, 2005). É dessa forma que a escola indígena poderá garantir que os conhecimentos próprios de um determinado povo passem a figurar no currículo como algo tão importante quanto os conhecimentos da base nacional comum da educação **básica** brasileira.

Dentro dessa perspectiva, só é possível pensar numa educação escolar indígena embasada numa interculturalidade efetiva se a escola estiver disposta a subverter a lógica da Modernidade e da Colonialidade. Para tanto, Tubino (2004, 2005) esclarece que há dois tipos de interculturalidade: a funcional e a crítica. A primeira não questiona as regras da lógica do modelo econômico neoliberal. Busca promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural vigentes. Não se debruça sobre as diferenças culturais que justificam as desigualdades de classe e o não acesso aos bens culturais e econômicos produzidos pela humanidade. A segunda, interculturalidade crítica, é definida pelo autor como um projeto ético-político de ação transformativa e democracia radical. Trata-se de uma busca pela supressão das assimetrias através de uma ação **ético-política** por meio do uso de métodos políticos não violentos. Para Tubino (2004, 2005), o diálogo intercultural autêntico é inviabilizado pela assimetria social e discriminação cultural, se antes dele não houver oportunidade de se pensar nas

5 Essa é uma crítica à colonialidade do ser.

6 Essa é uma crítica à colonialidade do poder.

condições sociais, econômicas, políticas e culturais deste diálogo, a fim de que não se caia na ideologia de um diálogo descontextualizado que possa favorecer somente aos interesses criados pela civilização dominante. Daí a necessidade do uso de um discurso de crítica social que dê visibilidade às causas de não-diálogo.

Compartilhando desse mesmo pensamento, Walsh (2007) defende que a interculturalidade é mais do que uma simples ideia de interrelação, pois significa processos de construção de outro um conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um outro paradigma que é pensado por meio da práxis política. Logo, o centro da interculturalidade é a alteridade. Ou seja, não há interculturalidade sem o reconhecimento das alteridades envolvidas.

Caso o currículo de uma escola indígena para o ensino de Ciências da Natureza, bem como o currículo de um curso de formação de professores indígenas específico e diferenciado não levem em conta a discussão da decolonialidade e da interculturalidade crítica, dificilmente os alunos de uma escola indígena e os professores indígenas em formação desenvolverão uma capacidade crítica e reflexiva sobre o conhecimento adquirido.

Espera-se, portanto, que o estudo das ciências na educação escolar indígena possibilite que o aluno seja capaz de examinar evidências, tirar conclusões, reconhecer implicações; possa formular juízo crítico sobre a história atual vivenciada pela sociedade indígena; ampliar sua compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre ela; seja capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos que

ocorrem à sua volta; reconheça e valorize os conhecimentos de seu povo sobre o tema estudado; compreenda os conceitos formulados pela ciência ocidental a respeito do tema; consiga identificar as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios desenvolvidos e empregados pela sua comunidade; saiba descrever e explicar o funcionamento das criações técnicas indígenas; empregar os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade de vida em sua comunidade; e, por fim, utilizar os conhecimentos obtidos para apoiar a autonomia econômica, social e política de seu povo (RCNEI, 1998, p. 281).

Para isso, conforme o RCNEI, uma formação de professores indígena na área de Ciências da Natureza deve garantir que o professor em formação tenha uma ampla capacidade de trabalhar com as ideias formuladas pelos alunos, à medida que eles estudam um tema de Ciências. Nesse sentido, é importante que o professor perceba que os eventuais “erros” que os alunos cometem são, na verdade, etapas necessárias para a construção de modelos e hipóteses cada vez mais abrangentes. É importante também que o professor indígena tenha acesso aos materiais necessários para planejar e realizar experiências. Para isso, ele deve ser incentivado a montar um pequeno laboratório, com o equipamento mínimo indispensável para realizar os experimentos básicos de alguns temas de estudo com o qual vai trabalhar com os alunos.

É indispensável também que o professor indígena desenvolva a capacidade de registrar e, quando for o caso, reconstruir os procedimentos e instrumentos tecnológicos empregados pelos membros de sua comunidade. Enfim, o professor deve ser incentivado a desenvolver, junto com seus alunos, uma pesquisa permanente sobre a ciência relacionada à medicina tradicional e sobre a confecção e utilização

de ferramentas, instrumentos musicais, artefatos para caça, utensílios domésticos e outros elementos característicos de seu acervo cultural (RCNEI, 1998, p. 282).

2 A área de Ciências da Natureza da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* e o ensino de Química

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*⁷ (PPC, 2013), a área de Ciências da Natureza propõe uma formação de professores com “visão integrada” das ciências, na qual os estudantes são estimulados a compreender as relações entre os processos biológicos, físicos e químicos da natureza.

A área de Ciências da Natureza visa também estabelecer uma “relação” entre os conhecimentos tradicionais, as especificidades dos conhecimentos das ciências da natureza e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que norteiam o ensino e a aprendizagem, com práticas educativas voltadas à construção de competências a partir da “integração dos saberes”, em todas as suas dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais, numa “perspectiva intercultural e globalizadora”, priorizando “os valores e a identidade dos Guarani e Kaiowá”.

A proposta apresentada para a habilitação em Ciências da Natureza do *Teko Arandu* está pautada nos “Referenciais Curriculares Na-

7 Trata-se de uma Licenciatura específica para formar Guarani e Kaiowá em quatro áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. O Curso foi implantado na UFGD em 2006, ou seja, faz dez anos que os indígenas dessas etnias possuem um curso específico e diferenciado para formar professores que possam atuar nas escolas indígenas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

cionais para as Escolas Indígenas” (RCNEI, 1998) e nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCN).

Cabe destacar que, nos três anos de formação específica, são desenvolvidas atividades referentes às temáticas estruturantes (o universo e a terra no espaço; energia e transformações no ambiente (*tekoha*); meio ambiente, sustentabilidade e comunidade indígena; os seres humanos e o meio ambiente; diversidade e identidade dos seres vivos; origens e evolução da vida), numa sequência que prioriza a compreensão da organização do universo em sua dimensão macro até a menor das partículas participantes dessa formação (dimensão micro)⁸.

Como objetivo geral, essa área de habilitação deseja formar professores indígenas com “competências pedagógicas e antropológicas” sobre o estudo da natureza, seu aproveitamento, conservação e transformação, inserida no contexto espacial, temporal e cultural dos Guarani e Kaiowá e em sua relação com os conhecimentos reunidos das ciências naturais: biológicos, químicos e físicos (PPC, 2013, p. 54).

Especificamente, a área de Ciências da Natureza almeja (PPC, 2013, p. 55):

I. oferecer uma consistente base de conhecimentos ao aluno, de maneira a capacitá-lo ao domínio de abordagens científicas para resolver problemas no contexto do ensino de Ciências da Natureza e conseqüentemente em sua comunidade;

II. conscientizar o aluno sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, de modo a

8 Na construção dessa temática, fica bem evidente a presença maciça da Biologia, depois em menores proporções da Física e quase inexistência da Química.

desenvolver espírito crítico, científico, reflexivo e ético e a compreender a importância da educação para preservação da vida e do meio ambiente nas comunidades indígenas;

III. desenvolver a capacidade de elaborar e disseminar conhecimentos interculturais desenvolvidos na área de Ciências da Natureza, visando a leitura da realidade e o exercício da cidadania;

IV. estimular o aluno a desenvolver projetos, acadêmicos e sociais, voltados às necessidades e peculiaridades do contexto das escolas e comunidades indígenas;

V. construir bases teórico-metodológicas voltadas à organização e gestão educacional das escolas indígenas, bem como para a gestão ambiental das comunidades indígenas;

VI. desenvolver habilidades para elaboração de materiais didáticos contextualizados, adequados ao ensino de Ciências da Natureza nas escolas indígenas; e

VII. proporcionar preparação adequada à aplicação pedagógica dos conhecimentos e experiências de Ciências da Natureza na atuação profissional como educador nas diversas modalidades de ensino.

A seguir, apresentamos o quadro de integralização das disciplinas da área de Ciências da Natureza da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu⁹:

Quadro 1 - Componentes Curriculares da Área de Ciências da Natureza

COMPONENTES CURRICULARES		TU	TC		TU + TC
		Tempo Universidade	Tempo Comunidade	Tempo Comunidade	
Carga Horária Presencial		Carga Horária não presencial	Carga Horária presencial	Carga Horária Total	
4º SEMESTRE O Universo e a Terra no espaço	Cosmologia Ocidental e Tradicional	42h	12h	-	54h
	Geociências	42h	12h	-	54h
	Introdução à Química	60h	12h	-	72h
	Medidas, Grandezas Físicas e Movimento I	60h	12h	-	72h
	Metodologias de Ensino em Ciências da Natureza I	36h	-	-	36h
	Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza I	-	-	126h	126h

9 Após três semestres de formação comum, os alunos dessa Licenciatura devem optar por uma das quatro áreas de habilitação (Ciências da Natureza, ou Ciências Humanas, ou Linguagens, ou Matemática). Após a escolha, o aluno permanece numa formação específica por três anos. O curso funciona na metodologia da Alternância, portanto, a formação ocorre tanto na Universidade (tempo Universidade) quanto na Comunidade (Tempo Comunidade).

5º SEMESTRE Energia e transformações no ambiente	Introdução à Ecologia	42h	12h	-	54h
	As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens	42h	12h	-	54h
	Química Ambiental I	60h	12h	-	72h
	Energia e Movimento II	60h	12h	-	72h
	Metodologias de Ensino em Ciências da Natureza II	36h	-	-	36h
	Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza II	-	-	126h	126h
6º SEMESTRE Meio ambiente, sustentabilidade e comunidade indígena	Dinâmica, Forças e Movimento III	60h	12h	-	72h
	Ecologia, Manejo e Conservação dos Ecossistemas	42h	12h	-	54h
	Química Ambiental II	60h	12h	-	72h
	Gestão Ambiental, Agroecologia e Sustentabilidade	42h	12h	-	54h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos em Ciências da Natureza	36h	-	-	36h

	Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza III	-	-	126h	126h
7º SEMESTRE Os seres humanos e o meio ambiente	Eletricidade e Magnetismo na Natureza	60h	12h	-	72h
	Morfofisiologia do Corpo Humano	78h	12h	-	90h
	Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena	42h	12h	-	54h
	Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza I	60h	140h	-	200h
	Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza IV	-	-	126h	126h

8º SEMESTRE Diversidade e identidade dos seres vivos	Os Padrões de Organização dos Seres Vivos I	60h	12h	-	72h
	Os Padrões de Organização dos Seres Vivos II	60h	12h	-	72h
	Transformação/ Conversão de Energia I	60h	12h	-	72h
	Métodos e Técnicas de Estudos e Trabalhos Científicos	36h	-	-	36h
	Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza I	36h	12h	-	36h
	Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza V	-	-	126h	126h

9º SEMESTRE Origens e evolução da vida	Estrutura Celular e Diferenciação dos Seres Vivos	42h	12h	-	54h
	Bioquímica e Diversidade Genética dos Seres Vivos	42h	12h	-	54h
	Transformação/ Conversão de Energia II	60h	12h	-	72h
	Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza II	12h	24h	-	36h
	Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza II	60h	140h	-	200h
	Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza VI	-	-	126h	126h

Fonte: PPC (2013, p. 56).

Ao analisarmos o Quadro 1, verificamos a preocupação da área de Ciências da Natureza com a formação pedagógica dos professores indígenas em formação por meio da previsão de disciplinas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: *Metodologias de Ensino em Ciências da Natureza I*; *Metodologias de Ensino em Ciências da Natureza II*; *Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos em Ciências da Natureza*; *Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza I*; e *Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza II*. Espera-se, contudo,

que essas disciplinas sejam planejadas e executadas numa perspectiva interdisciplinar, para garantir ao aluno uma formação pedagógica que dê conta de um trabalho que envolva não apenas conhecimentos biológicos, mas também físicos e químicos.

Pelo Quadro 1, é possível perceber também que há uma proposta de formação multidisciplinar, com a presença de disciplinas específicas da *área de Biologia* (*Introdução à Ecologia; As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens; Ecologia, Manejo e Conservação dos Ecossistemas; Gestão Ambiental, Agroecologia e Sustentabilidade; Morfofisiologia do Corpo Humano; Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena; Os Padrões de Organização dos Seres Vivos I; Os Padrões de Organização dos Seres Vivos II; e Estrutura Celular e Diferenciação dos Seres Vivos*), da *área de Física* (*Medidas, Grandezas Físicas e Movimento I; Energia e Movimento II; Dinâmica, Forças e Movimento III; Eletricidade e Magnetismo na Natureza; Transformação/Conversão de Energia I; e Transformação/Conversão de Energia II*), e da *área de Química* (*Introdução à Química; Química Ambiental I; Química Ambiental II*). Contudo, é visível a predominância dos conhecimentos da área de Biologia na formação dos professores indígenas Guarani e Kaiowá em Ciências da Natureza ao compararmos com o que está previsto para o trabalho com a Física e com a Química, sendo esta última a menos expressiva na formação. Isso demonstra uma formação pouco equilibrada para o que se pensa ser a área de Ciências da Natureza descrita no RCNEI.

Ainda, tomando como base o Quadro 1, é possível verificar duas disciplinas explicitamente interdisciplinares:

(i) **Geociências**, com uma ementa que prevê o estudo da estruturação do sistema terra; da origem da vida na terra; da deriva continental e da teoria da tectônica de placas; de fatores abióticos (luz, temperatura, umidade, pressão, clima) e de fatores bióticos e da dinâmica da constituição das paisagens ao longo do tempo geológico; além de hidrosfera e atmosfera: composição, propriedades e importância;

(ii) **Bioquímica e Diversidade Genética dos Seres Vivos**, com a seguinte ementa: biomoléculas; estudo da composição, características e organização do material genético; processos bioquímicos de replicação, transcrição e tradução; herança das características qualitativas e quantitativas; alterações no material genético; características genéticas da população indígena; evolução. Conceito e usos da Biotecnologia: clonagem, tecnologia do DNA recombinante, células-tronco, transgênicos, produção de medicamentos e vacinas (PPC, 2013, p. 60-64).

No entanto, isso não quer dizer que a interdisciplinaridade se restringe a essas disciplinas, pois a presença de uma disciplina semestral *Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza* tem dois objetivos:

(i) garantir a interdisciplinaridade semestralmente a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo todas as disciplinas ofertadas naquele período; (ii) garantir que a formação do aluno indígena seja realizada também em sua comunidade, uma vez que essas disciplinas são desenvolvidas inteiramente nas áreas indígenas sob a responsabilidade dos docentes que se fazem presentes nos atendimentos pedagógicos previstos e realizados ao longo de cada semestre. O

que precisa ser verificado é se realmente o modelo adotado para promover a interdisciplinaridade e a alternância está funcionando, caso não esteja, identificar os motivos.

Na área de Ciências da Natureza está previsto também um conjunto de disciplinas com o objetivo de formar professores-pesquisadores: *Métodos e Técnicas de Estudos e Trabalhos Científicos*; *Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza I*; e *Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza II*.

Para atender ao princípio de formação intercultural, apenas duas disciplinas aparentam serem construídas a partir do diálogo entre os saberes ocidentais e os saberes guarani e kaiowá. Trata-se da disciplina denominada *Cosmologia ocidental e tradicional*, ofertada no primeiro semestre de formação específica da área de Ciências da Natureza; e da *Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena*¹⁰. O que demonstra uma predominância dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos indígenas no cômputo geral de toda formação dada nessa área. Esse deslocamento ou marginalização do conhecimento indígena na formação específica e diferenciada da área de Ciências da Natureza da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* pode ser melhor percebido ao verificarmos o que está previsto, em termos de conteúdo, nas ementas de cada disciplina:

10 Ao analisar as ementas das respectivas disciplinas, não verificamos nada que pudesse apontar para a constituição de disciplinas pautadas na interculturalidade, uma vez que não está presente nenhum conhecimento tradicionalmente guarani e kaiowá nessas ementas.

Quadro 2 - Ementa das disciplinas da área de Ciências da Natureza

Disciplinas	Ementas
As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens	Princípios de climatologia; os efeitos globais das atividades humanas na mudança da composição e funcionamento da atmosfera e suas consequências; a escala local das mudanças climáticas; elaboração e interpretação de mapas; sensoriamento remoto.
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza I	Orientação e acompanhamento no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa referente ao tema estruturante “O universo e a Terra no espaço”.
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza II	Orientação e acompanhamento no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa referente ao tema estruturante “Energia e transformações no ambiente”.
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza III	Orientação e acompanhamento no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa referente ao tema estruturante “Meio ambiente, sustentabilidade e comunidade indígena”.
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza IV	Orientação e acompanhamento no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa referente ao tema estruturante “Os seres humanos e o meio ambiente”.
Atividades acompanhadas em Ciências da Natureza V	Orientação e acompanhamento no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa referente ao tema estruturante “Diversidade e identidade dos seres vivos”.
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza VI	Orientação e acompanhamento no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa referente ao tema estruturante “Origens e evolução da vida”.

<p>Bioquímica e Diversidade Genética dos Seres Vivos</p>	<p>Biomoléculas; estudo da composição, características e organização do material genético; processos bioquímicos de replicação, transcrição e tradução; herança das características qualitativas e quantitativas; alterações no material genético; características genéticas da população indígena; evolução. Conceito e usos da Biotecnologia: clonagem, tecnologia do DNA recombinante, células-tronco, transgênicos, produção de medicamentos e vacinas.</p>
<p>Cosmologia Ocidental e Tradicional</p>	<p>Origem e evolução do universo; as dimensões e a estrutura do universo; a produção dos elementos químicos do universo; formação do sistema solar, planetas interiores e exteriores; Campo gravitacional e magnético; astrobiologia, novas descobertas sobre o universo e avanços da cosmologia.</p>
<p>Dinâmica, Forças e Movimento III</p>	<p>Leis de Newton, trabalho e potência, movimento circular.</p>
<p>Ecologia, Manejo e Conservação dos Ecossistemas</p>	<p>Distribuição e adaptações dos seres vivos em função dos fatores ecológicos. Sucessão ecológica. Tipos de sucessão. Comunidade clímax. Diversidade (riqueza e equitabilidade); estrutura espacial; dinâmica temporal; formas de crescimento; ecologia das populações e espécies ameaçadas. Composição específica; cálculos de densidade, frequência, dominância, diversidade e heterogeneidade.</p>
<p>Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos em Ciências da Natureza</p>	<p>Definição e tipologias de materiais e recursos didáticos; Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais, recursos e modelos didáticos apropriados ao Ensino de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.</p>
<p>Eletricidade e Magnetismo na Natureza</p>	<p>Campo elétrico e magnético, corrente elétrica, tensão elétrica, circuitos elétricos, produção e distribuição de energia elétrica, raio e relâmpagos, tempestades e descargas elétricas.</p>

Energia e Movimento II	Noções fundamentais sobre energia (caracterização, modalidades, conversão), equações de movimento 2D e 3D.
Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza I	Saberes da docência na área das Ciências da Natureza. Reflexão sobre temáticas e espaços educativos. Práxis educativa: problematização, intervenção e produção do conhecimento. Elaboração de Projetos para intervenção nas comunidades indígenas. Elaboração de Planos de aula. Levantamento e análise dos recursos didáticos disponíveis nas escolas indígenas para o ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Elaboração de materiais didáticos adequados à realidade regional para uso no ensino de Ciências Naturais.
Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza II	Elaborar e executar propostas de intervenção na forma de regência em escolas Indígena nas modalidades de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio. Avaliar coletivamente as experiências vivenciadas pelos alunos durante sua atuação docente nos diversos contextos sócio-educacionais. Elaboração de Relatório de estágio.
Estrutura Celular e Diferenciação dos Seres Vivos	Teoria celular. Organização da célula: organismos procariotos e eucariotos. Organelas e dinâmica celular. Diferenças entre células vegetais e animais. Elementos químicos presentes nos seres vivos. Água como solvente (propriedades físicas e químicas da água).
Geociências	Estruturação do Sistema Terra; A origem da vida na Terra; Deriva continental e teoria da tectônica de placas; Fatores abióticos (luz, temperatura, umidade, pressão, clima) e bióticos e a dinâmica da constituição das paisagens ao longo do tempo geológico; Hidrosfera e atmosfera: composição, propriedades e importância.

<p>Gestão Ambiental, Agroecologia e Sustentabilidade</p>	<p>Princípios e objetivos da Educação Ambiental. O Ambiente como objeto de ensino. Práticas agroecológicas de manejo de plantas Manejo do solo (conservação, regeneração, fertilidade); Nutrição agroecológica de plantas (dejetos, compostagem); Sistemas Agroflorestais; Técnicas de recuperação de ambientes degradados.</p>
<p>Introdução à Ecologia</p>	<p>Conceitos básicos em Ecologia; Biomas mundiais e brasileiros; A estrutura e o funcionamento dos ecossistemas; Interações entre os seres vivos nas comunidades biológicas. Conceitos Holístico e Individualista; Natureza das Comunidades: fechada, aberta e <i>continuum</i>.</p>
<p>Introdução à Química</p>	<p>Estrutura atômica e molecular das substâncias; propriedades físico-químicas das substâncias e dos materiais; estudo de compostos orgânicos, organometálicos e das macromoléculas; Reações, termodinâmica e cinética química.</p>
<p>Medidas, Grandezas Físicas e Movimento I</p>	<p>Física e Matemática, Sistema Internacional de Unidades, grandezas escalares e vetoriais, equações de movimento unidimensional.</p>
<p>Metodologias de ensino em Ciências da Natureza I</p>	<p>Alfabetização científica e o papel do ensino de Ciências na Educação Fundamental. Ensino de Ciências a partir das teorias de aprendizagem. Papel do professor no contexto escolar. Processos de ensino e aprendizagem e problemas correlatos. Saberes docentes. Conteúdos escolares. Reflexão na prática pedagógica. Limites e possibilidades do trabalho coletivo no contexto escolar.</p>
<p>Metodologias de ensino em Ciências da Natureza II</p>	<p>Currículo e Conteúdos no Ensino de Ciências da Natureza para o Ensino Médio. Livro didático. Contextualização dos processos de ensino e currículo. Metodologias aplicadas ao ensino de Biologia, Química e Física. Processos avaliativos. A interdisciplinaridade e interculturalidade no ensino de Ciências da Natureza no Ensino Médio.</p>

<p>Métodos e Técnicas de Estudos e Trabalhos Científicos</p>	<p>A pesquisa como princípio científico e educativo; função dos projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos; etapas integrantes dos projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos; escolha da temática da pesquisa; implicações éticas; ferramentas para realização de revisão bibliográfica; a importância da redação, formatação e normatização. Divulgação científica.</p>
<p>Morfofisiologia do Corpo Humano</p>	<p>Biomoléculas; informações e interações bioquímicas e biofísicas relacionadas com a manutenção da vida; Morfologia e funcionamento do corpo humano: sistemas tegumentar, esquelético, articular, muscular, nervoso, endócrino, circulatório, respiratório, digestório, urinário e genital. Diferenciação sexual, anatomia e função dos sistemas. Ação dos hormônios sexuais sobre os circuitos neurais. Educação Sexual.</p>
<p>Os Padrões de Organização dos Seres Vivos I</p>	<p>Classificação e filogenia dos seres vivos. Níveis de organização, origem, biologia, reprodução e ecologia do Reino Monera (bactérias), Reino Fungi, Reino Plantae (algas, briófitas e teridófitas), Reino Animalia (Invertebrados). Biologia e reprodução do vírus.</p>
<p>Os Padrões de Organização dos Seres Vivos II</p>	<p>Origem, biologia e reprodução do Reino Animalia (Vertebrados); origem, biologia e reprodução do Reino Plantae (Gminospermas e Angiospermas); Morfologia e fisiologia vegetal comparada; Morfologia e fisiologia animal comparada.</p>
<p>Química Ambiental I</p>	<p>Introdução à química ambiental; ciclos biogeoquímicos nos ecossistemas terrestres e aquáticos; ar e energia; a química da estratosfera; poluição do ar na troposfera; o efeito estufa e o aquecimento global; energia, emissão de CO₂ e consequências ambientais;</p>

Química Ambiental II	A química das águas; processos de purificação de água; substâncias tóxicas (produtos orgânicos tóxicos e metais pesados tóxicos); resíduos, solos e sedimentos. Tratamento de resíduos sólidos e líquidos. Equilíbrio e desequilíbrio na natureza; Controle ambiental.
Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena	Principais doenças infecto-parasitárias para a saúde pública, agentes etiológicos, vetores e reservatórios, ciclo biológico, transmissão, patogenia, perspectivas de controle biológico e profilaxia. Defesas naturais e artificiais do organismo humano. Vacinação como fonte de prevenção de doenças infecto-contagiosas na infância e adolescência. Nutrição e saúde. Saúde ambiental: saneamento básico, doenças endêmicas, doenças emergentes.
Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza I	Montagem da estrutura básica de um projeto de pesquisa. Definição da temática a ser pesquisada e seleção de referências apropriadas para revisão bibliográfica. Procedimentos para realizar um levantamento bibliográfico adequado. Formular hipóteses e determinar os objetivos adequados. Planejar a metodologia de maneira coerente aos objetivos.
Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza II	Colocar em prática as técnicas metodológicas estabelecidas no plano anteriormente confeccionado. Execução prática do projeto proposto. Tabulação dos dados obtidos e análise dos mesmos. Aplicação de análises estatísticas. Confeção do relatório final. Apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.
Transformação/Conversão de Energia I	Conservação de energia, calor e processos biológicos, leis da termodinâmica, máquinas térmicas, noções sobre clima.
Transformação/Conversão de Energia II	Noções de física moderna (massa e energia), espectro e radiação eletromagnética, efeitos biológicos da radiação.

Fonte: PPC (2013, p. 58-72).

O que se percebe, ao compararmos a apresentação da área de Ciências da Natureza do *Teko Arandu* com o que está previsto em termos de disciplinas e conteúdo, é um descompasso entre o que se diz ser e o que realmente é. Sobre esse aspecto, Ramos e Knapp (2013) nos chamam a atenção para aquilo que eles denominam de “a retórica da interculturalidade”, que surge, enquanto discurso, a partir da “retórica da escola diferenciada” (KNAPP, 2011). Trata-se de discursos inovadores com o objetivo de negar a escola e cursos de formação de professores convencionais, que não atendem aos princípios da diferença e da especificidade, com a manutenção da prática convencional de ensino e formação. Contudo, não passa de discursos, já que na prática não há avanços, o que temos é só retórica.

Para Grupioni¹¹ (2008 apud RAMOS; KNAPP, 2013), a escola indígena deveria se colocar contraposta a uma escola que se constitui pela imposição do ensino de língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração. Nesse sentido, busca-se construir uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). Com isso, buscar-se-ia superar a retórica da escola que pretendia salvar as sociedades

11 GRUPIONI, Luís Donisete. *Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

indígenas. Para que isso pudesse ocorrer, os cursos específicos e diferenciados para formar professores indígenas deveriam, de fato, seguir esses pressupostos. No caso da área de Ciências da Natureza do *Teko Arandu*, percebemos ainda um certo distanciamento desses ideais.

Destacamos que a mera transposição dos conteúdos para os alunos em nada, ou em muito pouco, transforma a educação em “diferenciada”, pois dessa forma não se abordam os conhecimentos regionais e específicos da comunidade, apenas se transportam em exemplos o saber para a realidade local. Para conceber uma educação diferenciada, seria necessário partir do currículo, das especificidades regionais e a partir do que cada comunidade compreende como importante para sua educação escolar (RAMOS; KNAPP, 2013). No entanto, o que se percebe na construção do currículo da área de Ciências da Natureza é uma mera transposição do conhecimento convencional do não indígena sobre fenômenos biológicos, físicos e químicos, sem espaço previsto para as especificidades dos conhecimentos guarani e kaiowá acerca do universo, da terra, do homem, dos animais, e da natureza de modo geral. Portanto, deve-se ter cuidado para que essa área do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* não se torne apenas uma ferramenta de inclusão para a homogeneização. O simples argumento de “curso diferenciado” não garante a especificidade, tampouco a interculturalidade efetiva.

Diante disso, é preciso pensar formas de como fortalecer a construção de uma área de formação que valorize a diferença, buscando o reconhecimento das diferenças culturais e de conhecimentos, de forma a possibilitar a desconstrução democrática da hierarquia entre as formas de conhecimento, bem como a abertura de um diálogo entre estas. Estamos cientes de que uma educação intercultural visa a desenvolver práti-

cas pedagógicas que reconheçam, valorizem e respeitem outros grupos culturais, mas que também reafirmem suas identidades culturais. É nosso dever buscar a preservação das identidades culturais de forma não eurocêntrica, com a troca de experiências, para possibilitar o enriquecimento recíproco, uma vez que o mero contato de dois grupos culturalmente diferentes não propiciará a interculturalidade. É preciso que haja uma revisão crítica dos métodos e dos conteúdos desse contato. Para Ramos e Knapp (2013), faz-se necessário criar condições a fim de garantir a igualdade dos direitos em todos os domínios da vida e, ao mesmo tempo, garantir o reconhecimento da especificidade de cada cultura.

Nesse sentido, Tubino (2004, 2005) defende que a interculturalidade não pode ser vista apenas como um conceito, mas sim uma forma de se comportar. Não se trata, portanto, de uma categoria teórica, mas de uma proposta ética. Dessa forma, a interculturalidade passa a ser interpretada não apenas como uma ideia e sim uma atitude. Infelizmente, a realidade da área de Ciências da Natureza do *Teko Arandu* permanece pautada na interculturalidade funcional, que não questiona as bases das assimetrias sociais. Para romper com essa realidade, seria necessário colocar em suspenso a própria racionalidade científica ocidental, a mesma que deu suporte à organização do currículo da área.

2.1 O ensino de Química na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*

Como já demonstramos, a Química tem ocupado pouco espaço na formação na área de Ciências da Natureza do *Teko Arandu*, tendo em vista que a Biologia tem ocupado a maior parte da formação nessa

área, depois a Física. Isso nos mostra que o curso ainda tem dificuldade de se organizar para oferecer uma formação multidisciplinar plena.

Já vimos também que a área de Ciências da Natureza precisa avançar no que se refere à interdisciplinaridade e à interculturalidade, pois o currículo construído carece de mais disciplinas que possibilitam o diálogo entre as três áreas científicas de conhecimento do não indígena (Biologia, Física e Química), além de ementas que prezam e valorizam o conhecimento indígena. Vimos que essa área, de maneira geral, assumiu muito timidamente a proposta do RCNEI sobre a troca de conhecimentos indígenas e não indígenas numa perspectiva da interculturalidade crítica. Provavelmente, essa realidade deve ter sido causada por não ter sido levado em consideração, na construção do currículo, maiores reflexões pautadas na descolonialidade. É notória a colonialidade do saber no formato que a área se apresenta hoje. Para uma mudança que respeite e valorize os conhecimentos próprios dos Guarani e Kaiowá, para além de uma aprendizagem do conhecimento científico do não índio, é preciso, antes de tudo, romper com o racismo epistêmico que ainda predomina no currículo.

Grosfoguel (2007) afirma que o racismo a nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (quase nunca, inclusive as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção do conhecimento e como a única com capacidade de ascender a ‘universalidade’ e a ‘verdade’. Em suma, o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

A exemplo dessa realidade, podemos citar a constituição das ementas para o ensino de Química na área de Ciências da Natureza do *Teko Arandu*, nas quais nenhum indício de interculturalidade está presente (PPC, 2013, p. 58-72):

Introdução à Química: estrutura atômica e molecular das substâncias; propriedades físico-químicas das substâncias e dos materiais; estudo de compostos orgânicos, organometálicos e das macromoléculas; reações, termodinâmica e cinética química.

Química Ambiental I: introdução à química ambiental; ciclos biogeoquímicos nos ecossistemas terrestres e aquáticos; ar e energia; a química da estratosfera; poluição do ar na troposfera; o efeito estufa e o aquecimento global; energia, emissão de CO₂ e consequências ambientais;

Química Ambiental II: a química das águas; processos de purificação de água; substâncias tóxicas (produtos orgânicos tóxicos e metais pesados tóxicos); resíduos, solos e sedimentos. Tratamento de resíduos sólidos e líquidos. Equilíbrio e desequilíbrio na natureza; controle ambiental.

Bioquímica e diversidade genética dos seres vivos: biomoléculas; estudo da composição, características e organização do material genético; processos bioquímicos de replicação, transcrição e tradução; herança das características qualitativas e quantitativas; alterações no material genético; características genéticas da população indígena; evolução. Conceito e usos da Biotecnologia: clonagem,

tecnologia do DNA recombinante, células-tronco, transgênicos, produção de medicamentos e vacinas.

Com isso, podemos concluir que a Química, dentro da construção do PPC do *Teko Arandu*, está presente em algumas disciplinas, mas em proporções praticamente inexpressivas frente à Física e à Biologia, podendo isso ser comprovado pelo número de disciplinas e pela própria distribuição de carga horária. Observa-se ainda um trabalho interdisciplinar, ainda muito tímido, e nenhum sinal de interculturalidade. Persiste, portanto, uma assimetria epistemológica e social que impossibilita o diálogo intercultural efetivo com os povos Guarani e Kaiowá.

Sabemos que não existe qualquer possibilidade de diálogo intercultural em situação de assimetria. Quando dizemos que essa assimetria é, ao mesmo tempo, epistemológica e social, está evidente para nós que há uma relação direta entre poder e saber hegemônicos. Nesse sentido, socialmente relegados a *status* inferiores, as minorias têm também seus saberes diminuídos. Como bem afirma Ramos e Knapp (2013), a simples crítica ou a mudança de perspectiva não basta para reparar o estrago da discriminação cultural historicamente constituída, a saída estaria condicionada a uma ética intercultural.

3 Uma proposta para o Ensino de Química e a Química na língua Guarani: primeiras aproximações

Sabemos da necessidade de que os processos de ensino-aprendizagem estabeleçam diálogos permanentes com circunstâncias contextuais e com os conteúdos próprios dos currículos. Diante disso, o Ensino de Química (EQ) deve-se apresentar como objeto de auxílio para

o entendimento do meio em que os Guarani e Kaiowá estão inseridos, através da observação e compreensão dos fenômenos e transformações que ocorrem na natureza (MARQUES et al., 2007).

Dessa forma, acreditamos, assim como Santo e Schnetzler (2007), que o EQ dentro de uma proposta de formação de professores indígenas deve ser pautado em uma abordagem CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade –, pois esta apresenta como objetivo preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e caracteriza-se por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social. Dentro da perspectiva do EQ na educação escolar indígena, defendemos que o mesmo deve ser refletido, levando em conta os próprios hábitos e aspectos culturais de cada um dos diversos povos, que lhes são próprios e pertencem à sua identidade, estando em conformidade com o que defende também Grupioni (2006).

Diante disso, o Ensino de Química, ao ser parte integrante da formação do indivíduo em Ciências da Natureza, deve levar em consideração a criação de um currículo que trata das inter-relações entre explicação científica, planejamento tecnológico, solução de problemas e tomada de decisão sobre temas práticos de importância social (SANTOS; MORTIMER, 2000). Para que, assim, a proposta do EQ seja tratada como uma ação que possibilite a integração entre educação científica, tecnológica e social, em que tanto conteúdos científicos como tecnológicos sejam estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996).

Acreditamos ainda que o Ensino de Química se faz necessário dentro de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena que apre-

senta uma proposta diferenciada de formação de professores indígenas, com uma habilitação em Ciências da Natureza, uma vez que o EQ será responsável por auxiliar, através dos métodos científicos, a compreensão do meio em que estes formadores e suas comunidades se encontram nos dias de hoje. Haja vista que, sob o ambiente histórico, esses povos detêm seus próprios métodos, que os proporcionaram (e ainda proporcionam) total conhecimento sobre si mesmo e sobre o ambiente em que estão inseridos (SANTOS et al., 2004).

Sendo essa importância consolidada, é possível verificar as temáticas a serem apresentadas pelo EQ, dentro do contexto guarani e kaiowá: o lixo doméstico, a poluição atmosférica, o uso de agrotóxicos, poluição das águas, o descarte de resíduos sólidos e o uso dos transgênicos, entre outros.

Outro ponto a ser levado em consideração que reforça a importância do EQ nesse contexto de formação é a ascensão dos hábitos tecnológicos da cultura ocidental sobre esses povos. Frente a isso, o EQ pode apresentar temáticas que proporcionem o melhor entendimento dessas tecnologias, a fim de proporcionar melhor utilização dos novos recursos disponíveis e coibir os abusos. Temas apresentados dentro dessa proposta podem ser: o problema do acesso à tecnologia, contaminação por descartes incorretos de materiais advindos de materiais eletrônicos (pilhas e baterias), os problemas ambientais acarretados pelo lixo eletrônico, entre outros.

Se ampararmos o ensino de Química para os indígenas guarani e kaiowá nos pilares científico e tecnológico, por meio de uma abordagem social, a partir da contextualização temática, conseguiremos formar indivíduos com valores e atitudes comprometidos com a cida-

dania que, por meio de ações, através de movimentos sociais, passarão a pensar e tomar decisões a respeito de seu povo.

Para além de um ensino contextualizado, valorizando os conhecimentos próprios dos indígenas guarani e kaiowá, pensamos que a apropriação da língua materna no desenvolvimento do EQ pode facilitar a aproximação do conhecimento científico e tecnológico dos conhecimentos próprios e específicos dessas etnias sobre os fenômenos químicos a serem estudados. Como todos os acadêmicos da área de Ciências da Natureza do *Teko Arandu* são falantes nativos de Guarani ou Kaiowá, consideramos importante que se pense o Ensino de Química a partir dos conhecimentos linguísticos que possuem esses estudantes.

Um passo importante para isso é verificar na própria língua Guarani ou Kaiowá que vocabulário pode auxiliar a compreensão de conhecimentos advindos de explicações meramente científicas, possibilitando enxergar na própria cultura um conhecimento da “Química”, muitas vezes ocultados ou desconsiderados nesse contexto de formação.

Ao consultarmos um dicionário bilíngue Guarani-Português/Português-Guarani¹², de uma variedade da língua indígena falada na aldeia de Porto Lindo, Município de Japorã-MS, identificamos uma lista de palavras de uso frequente na língua e que poderia compor, inicialmente, um vocabulário especializado para o Ensino de Química tanto na formação de professores indígenas guarani e kaiowá, quanto no ensino dessa ciência nas escolas indígenas da região. Segue abaixo alguns exemplos:

12 ASSIS, C. F. de. *Ñe'ẽ-ryru Avañe'ẽ-Portuge/Portuge- Avañe'ẽ*. 2.ed. São Paulo: Edição da Autora, 2008.

**Quadro 3 - lista de palavras em Guarani/Português
pode compor um vocabulário da área de Química**

Língua Guarani	Língua Portuguesa
ahygue	<i>resto, resíduo</i>
aisy	<i>viscoso</i>
akãmambu	<i>borbulha, bolha</i>
aku, taku	<i>quente, calor</i>
aku´i	<i>em pó, esfarelado, moído, esmigalhado</i>
alko (empréstimo)	<i>álcool</i>
ana, anambusu	<i>denso, grosso</i>
ape	<i>superfície, plano</i>
apekuma	<i>fuligem</i>
arapytu	<i>ar, atmosfera</i>
háí	<i>ácido, azedo, avinagrado.</i>
hapy	<i>queimar, pôr fogo, acender</i>
hiérro (empréstimo), itakan- dua	<i>ferro</i>
hi´y	<i>aquoso, tem água</i>
joapyrã	<i>maleável, flexível</i>
Kã	<i>desidratar, secar</i>
ñandyhu	<i>petróleo</i>
ñembohyku	<i>liquefazer</i>
ovevéva	<i>volátil</i>
omboty ha omokãva	<i>substância adstringente</i>
pyte	<i>Absorver</i>
typy´a	<i>solidificação</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

É possível que numa investigação mais apurada das línguas Guaraní e Kaiowá possa emergir um vocabulário substancial que demonstre os conhecimentos próprios dos indígenas não apenas da Química, mas também da Física e da Biologia. Acreditamos que uma língua está a serviço de sua comunidade e, por isso, dá conta de atender às demandas comunicativas e educacionais de qualquer povo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, demonstramos a importância das Ciências na formação de professores indígenas e nas escolas indígenas. Contudo, ressaltamos que o ensino de Ciências não deve ser realizado de forma isolada, descontextualizada e sem promover o diálogo com os conhecimentos tradicionalmente indígenas.

Conseguimos apresentar um panorama da área de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, bem como as lacunas existentes nessa formação no que diz respeito à formação multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural. Conseguimos demonstrar também que a Química, enquanto uma das ciências que compõe a área de Ciências da Natureza do curso possui um espaço relativamente pequeno, ao compararmos com o espaço ocupado pela Biologia e pela Física.

Neste artigo, discutimos a possibilidade de se pensar o Ensino de Química atrelado não somente a questões científicas e tecnológicas, mas também a fatores sociais e contextualizados, em conformidade com a realidade dos Guaraní e Kaiowá. Nesse sentido, para além de conhecimentos tradicionais que possam ser valorizados na formação,

chamamos a atenção para a valorização da língua Guarani nessa proposta de formação específica e diferenciada, uma vez que a língua possui um léxico de uso comum entre os falantes que viabilizaria o ensino de Química, de Física e de Biologia a partir do sistema linguístico próprio das etnias Guarani e Kaiowá.

Embora tenhamos percebido que a área de Ciências da Natureza e, conseqüentemente, o ensino de Química estão ainda distantes de um modelo de formação específica e diferenciada, é preciso levar em consideração alguns fatores que possam justificar esse descompasso com o que se quer ser e o que tem sido de fato. Primeiro é que a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* é um curso de formação que está completando apenas dez anos neste ano, o que demonstra ser um tempo ainda relativamente curto para termos uma proposta amadurecida de formação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, tendo em vista que esse modelo de educação, ao ser instalado, precisa resistir à Modernidade, à colonialidade do ser, do saber e do poder; sendo estes obstáculos o seu maior desafio.

Em segundo lugar, a área de Ciências da Natureza continua em processo de consolidação de uma equipe de professores para atuar no curso. Sendo este também um grande desafio. Durante a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, ocorrido no ano de 2012, a área contava apenas com uma professora efetiva, da área de Biologia; uma professora cedida da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, também bióloga; e dois professores substitutos, também com formação em Biologia. Provavelmente, esse contexto influenciou a elaboração de uma área de Ciências da Natureza com forte enfoque em conhecimentos biológicos.

Somente em 2013, conseguimos que as duas vagas de professores substitutos se tornassem vagas de concurso para professores efetivos. Na ocasião, um dos professores substitutos, com formação em Biologia, foi aprovado; e a outra vaga foi ocupada por um indígena, etnia Kaiowá, formado na primeira turma do *Teko Arandu* na área de Ciências da Natureza. Este último caso pode favorecer as discussões sobre um currículo realmente intercultural, no momento em que for realizado um novo processo de reestruturação do curso. Quanto aos professores atuais de Química e Física, a situação deles é de caráter provisório, pois são professores contratados. Diante disso, percebe-se que a falta de uma equipe pedagógica fixa e exclusiva dificulta avançar na qualidade da formação.

Em terceiro lugar, dos cinco docentes que contribuem nessa formação, apenas dois possuem uma experiência mais longa com a Educação Escolar Indígena. Os outros três estão em processo de aprendizagem e de descobertas. Portanto, é compreensível que a área de Ciências da Natureza ainda esteja “engatinhando” no que se refere a uma discussão pautada nos princípios que regem uma formação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Para encerrar, vale apenas ainda tecer algumas reflexões sobre interculturalidade crítica, pois só com ela será possível romper a lógica da educação que tem objetivo de integrar o indígena à sociedade primeiro mercantilista, depois urbano industrial. No entanto, para que se consiga alcançar essa espécie de interculturalidade, é preciso romper com a própria racionalidade científica ocidental. Nesse sentido, têm-se duas opções: (i) ou muda-se o discurso e permanece a prática da integração por meio de uma interculturalidade funcional pautada na colonialidade

do poder, do ser e do saber; (ii) ou muda-se o discurso e a prática a partir de uma postura que leve em conta a descolonização epistêmica, favorecendo o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica que, por sua vez, tem como centro a alteridade.

Se a segunda opção for, de fato, a escolhida, devemos estar cientes de que muito mais do que “ensinar” ou levar modelos de escolarização para as comunidades indígenas, deveríamos sim, compreender que pode estar no pensamento ameríndio uma nova forma de viver e de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, talvez surja uma nova proposta de integração, mas com outros atores e sujeitos.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, A. *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

GARCIA, M. I. G.; CERESO, J. A. L.; LÓPEZ, J. L. L. *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos, 1996.

GROSGOUEL, R. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitário, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Revista universitas humanística*, Bogotá, n. 63, p. 35-47, ene/jun.2007.

GRUPIONI, L. D. B. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

KNAPP, Cássio. *Retórica da Educação Escolar Indígena: entre o mesmo e o diferente*. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MARQUES, C. A. et al. Visões de meio ambiente e suas implicações pedagógicas no ensino de química na escola média. *Química Nova*, v. 30, n. 8, p. 2043-2052, 2007.

PPC – Projeto Pedagógico do Curso. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. Dourados, MT: UFGD, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, v. 29, p. 11-21, 1991.

QUIJANO, A. La colonialidade del poder y la experiencia cultural latinoamericana. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heins R. (Org.). *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

RAMOS, A. D.; KNAPP, C. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. In: TEDESCHI, Losandro Antônio (Org.). *Leituras de gênero e interculturalidade*. Dourados, MT: Editora UFGD, 2013.

RCNEI – *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 1998, p. 252-287. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (ciência-tecnologia-sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 133-162, 2000.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *Educação em química: compromisso com a cidadania*. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1997.

SANTOS, W.L. P. dos. et al. Química e sociedade: uma experiência de abordagem temática para o desenvolvimento de atitudes e valores. *Química Nova na Escola*, n. 20, p. 11-14, nov. 2004.

TUBINO, F. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2004. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, enero, 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/Lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 08 jun. 2012.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In.: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA¹

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento²

Resumo

O debate sobre educação intercultural para os povos indígenas tem suas raízes atreladas às reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas dos anos de 1970. Neste período, o movimento indígena organizado começou a questionar os modelos educativos homogeneizantes que lhes eram impostos e passou a reivindicar uma educação que fosse pautada no respeito e na valorização de sua diversidade étnica e cultural. A partir destas reivindicações foram-se construindo modelos alternativos de educação escolar para os povos indígenas, a partir dos quais se delineou uma política educativa nacional para estas populações. Com o reconhecimento constitucional do Brasil como Estado Pluricultural em 1988, os povos indígenas conquistaram a garantia da manutenção de suas culturas e asseguraram uma educação específica e diferenciada pautada nos seus valores, no respeito a sua diversidade, assim

-
- 1 Este trabalho é em grande medida um resumo da minha tese de Doutorado defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco – PPGA/UFPE, sob a orientação da Profa. Dra. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza. Uma primeira versão do mesmo foi apresentada na XI Reunião de antropologia do MERCOSUL, em Montevideo – Uruguai.
 - 2 Doutor em Antropologia e professor Adjunto I do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí. E-mail: nonatorr.33@gmail.com

como em seus modos próprios de ser e fazer educação. É, portanto, partindo do pressuposto da existência de uma educação intercultural para os povos indígenas que me proponho a esta análise, cujo objetivo é compreender e evidenciar o processo de construção de uma educação diferenciada intercultural e bilíngue, bem como refletir sobre os diferentes significados que a interculturalidade e educação intercultural tem adquirido no campo da educação escolar indígena no estado de Roraima.

Palavras-chave: Educação Escolar. Educação Indígena. Educação Intercultural. Interculturalidade. Reconhecimento e Diversidade Cultural.

Resumen

El debate sobre la educación intercultural para los pueblos indígenas aquí en Brasil, tiene sus raíces en las reivindicaciones de los pueblos y movimientos indígenas de la década de 1970. En este período, el movimiento indígena organizado empezó a cuestionar los modelos educativos homogeneizadores y pasó a exigir una educación que poseyese como base el respeto y la valoración de su diversidad étnica y cultural. A partir de estas exigencias, fueron se construyendo modelos alternativos de educación, así como una política nacional de educación para estas poblaciones. Con el reconocimiento constitucional de Brasil como un Estado multicultural, a los pueblos indígenas fue garantizado la manutención de sus culturas y una educación específica y diferenciada en función de sus valores y, sobre todo, basada en el respeto a diversidad y en las formas propias de ser y hacer educación. Es por lo tanto, partiendo da concepción de la existencia de una educación intercultural para los pueblos indígenas aquí en Brasil que proponemos esta análisis, cuyo objetivo es conocer y demostrar el proceso de construcción

de una educación diferenciada, bilingüe e intercultural, y reflexionar sobre los diferentes significados que la interculturalidad y la educación intercultural ha adquirido en el campo de la educación básica en el estado de Roraima

Palabras clave: Educación escolarizada. Educación Indígena. Educación Intercultural. Interculturalidad. Reconocimiento y Diversidad cultural.

Introdução

No presente trabalho procuro refletir sobre o processo de construção de uma educação diferenciada específica e intercultural para os povos indígenas. Da mesma forma, me proponho a analisar os diferentes significados que a interculturalidade e a educação intercultural tem adquirido no campo da educação escolar indígena. Nesta análise, parto dos debates gestados acerca deste modelo de educação, para em seguida ponderar sobre a forma como o mesmo vem sendo implantado nas escolas indígenas, através de dois estudos de caso. Nesse sentido, organizo o presente trabalho da seguinte forma: esta introdução, na qual apresento a temática a ser analisada e mais quatro tópicos, além das considerações finais. No primeiro tópico, denominado “Interculturalidade e Educação Escolar Indígena no Brasil”, além de apresentar de forma mais detalhada o objeto de reflexão deste trabalho, exponho, ainda, de forma panorâmica, o processo de construção de uma proposta educativa para os povos indígenas brasileiros. No segundo tópico, denominado “Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima”, procuro demonstrar como naquela Unidade Federativa a educação escolar indígena – assim como em outros lugares – foi se

construindo no e pelo movimento indígena organizado e demonstro ainda a situação atual da educação escolar indígena naquele estado. Já no terceiro tópico, denominado “As práticas educativas interculturais em duas escolas indígenas de Roraima”, procuro evidenciar de forma muito resumida os locais de investigação – duas escolas indígenas –, locais esses, onde, de acordo com a norma vigente, vêm sendo desenvolvida uma educação escolar indígena vista como “Específica, Diferenciada Intercultural e Bilíngue”. No quarto tópico do trabalho, intitulado “Refletindo sobre as práticas interculturais em duas escolas indígenas de Roraima”, apresento algumas considerações sobre estas práticas educativas, bem como evidencio as principais dificuldades dos povos indígenas no processo de implementação de uma educação deveras diferenciada. E por fim, teço algumas considerações sobre este modelo educativo, seus desafios e contribuições para as comunidades indígenas envolvidas neste processo. O objetivo, como já mencionado, é perceber como esse modelo educacional vem contribuindo nos processos de reafirmação cultural e identitária dos povos indígenas; além da tentativa de suscitar um maior debate sobre o que vem se entendendo por interculturalidade no interior das escolas indígenas.

1 Interculturalidade e educação escolar indígena no Brasil

Nos últimos anos, aqui no Brasil, temos assistido a um intenso debate em torno da educação escolar destinada aos povos indígenas. Tais debates, surgidos no final da década de sessenta, ganharam visibilidade nas décadas seguintes por meio do movimento indígena organizado e, na atualidade, continuam sendo uma constante. Assim,

a educação escolar destinada aos povos indígenas vem sendo objeto de reflexão dos mais diferentes atores e sujeitos, seja do movimento indígena e indigenista, seja de estudiosos e acadêmicos, ou mesmo daqueles que são os responsáveis pela elaboração das políticas públicas (educativas) destinadas a estas coletividades.

Tais debates e reflexões, é importante lembrar, estão relacionados à garantia de uma educação específica e diferenciada para os diferentes povos indígenas. Nesse sentido, a educação escolar, que outrora fora vista como um elemento de “civilização” e /ou “homogeneização” cultural é ressignificada por estes mesmos atores e sujeitos, passando a ser vista como um instrumento de empoderamento na luta em prol de seu reconhecimento, através de um modelo educativo “Diferenciado, Específico, Intercultural e Bilíngue”.

Mesmo que os debates sobre a educação escolar indígena aqui no Brasil tenham suas raízes atreladas às reivindicações do movimento pelos direitos civis do final dos anos de 1960, foi na década de 1970 que o movimento indígena iniciou os questionamentos sobre os modelos educativos homogeneizantes que lhes vinham sendo impostos e passou a reivindicar uma educação que fosse pautada no respeito e na valorização de sua diversidade étnica e cultural (FERREIRA, 2001; FLEURI, 2003; LOPES DA SILVA, 2001; REPETTO, 2002).

Durante as décadas de 1970 e 1980, órgãos indigenistas, lideranças e professores indígenas, reivindicaram um modelo de educação que, ao mesmo tempo em que respeitasse a diversidade cultural de cada povo, possibilitasse o desenvolvimento econômico e sociocultural das comunidades. No ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal que garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação Específica

e Diferenciada, pautada nos valores culturais de cada povo. A partir de então o debate passou a girar em torno da implementação e consolidação deste modelo educativo.

De acordo com Aracy Lopes da Silva (2001, p. 10), o Brasil na década de 1990 viveu o ápice de um movimento iniciado nos anos 1970, movimento esse que tinha como principal objetivo “a transformação das escolas das aldeias, historicamente destinadas à ‘civilização’ dos índios [...] em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia”. Tal movimento tinha como principais atores: povos, professores, líderes indígenas e profissionais ligados a ONGs e Universidades. Ainda segundo essa autora,

as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seus direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidos pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de escolas indígenas diferenciadas e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos (LOPES DA SILVA, 2001, p. 10).

Seguindo nessa mesma perspectiva analítica, Mariana Paladino (2001) afirma que o debate sobre a Educação Escolar Indígena aqui no Brasil surgiu em meio às transformações das políticas indigenistas da década de 1970 e se tornou uma das principais reivindicações das organizações indígenas na atualidade. Segundo esta autora, as décadas

de 1970 e 1980 representaram “uma verdadeira mudança na forma de pensar a educação formal para as populações indígenas”, e esta nova forma de pensar trouxe resultados positivos tanto em termos práticos quanto em termos legais, pois a década de 1990 viu florescer o reconhecimento desses povos pelo Estado. Foi a partir deste reconhecimento que estas coletividades passaram a estar presentes em leis, resoluções e outros documentos oficiais. Na atualidade, é consenso que a Educação Escolar Indígena seja: *Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilingue*.

Reinaldo Fleuri (2003) também corrobora com a assertiva acima ao afirmar que os debates relacionados à *Educação Intercultural* como política pública que visa o reconhecimento de grupos étnicos minoritários é muito recente, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, evidenciando-se com maior intensidade no final dos anos de 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que elegem a pluralidade cultural como um dos Temas Curriculares Transversais. Entretanto é importante destacar que o debate sobre uma educação diferenciada para os povos indígenas é anterior à Constituição Federal de 1988, uma vez que na década de 1970 já havia iniciativas que tratavam dessa temática, mesmo que de forma pontual, ou seja, em realidades específicas, como as comunidades indígenas. Tais iniciativas demonstram que antes mesmo do reconhecimento oficial, os povos indígenas já vinham trabalhando no sentido de garantir um modelo de educação que atendesse aos seus anseios.

Foi, portanto, na esteira desse processo de reconhecimento constitucional, que o movimento indígena assumiu uma bandeira de reivindicação, cujo intuito era garantir uma educação que fosse pautada nos seus valores, e que respeitasse a diversidade cultural de cada

povo. Entretanto, além dessa garantia de uma educação diferenciada, os povos indígenas reivindicavam também um processo de formação específico para seus professores. Desse processo reivindicativo surgiram os cursos de formação de professores indígenas; tendo como base o princípio da interculturalidade, através de cursos específicos denominados *Licenciaturas Interculturais*³.

Estas licenciaturas visam formar e habilitar os professores indígenas em nível superior (licenciatura plena), com um enfoque intercultural, para que estes venham atuar em suas comunidades na tentativa de promover um diálogo entre os saberes ditos “tradicionais” de sua comunidade com os saberes ditos “modernos” da sociedade envolvente. É, portanto, nestes cursos que os professores indígenas refletem sobre a interculturalidade tanto em termos teóricos conceituais como em termos práticos, e assim podem trabalhar nas escolas de suas co-

3 As licenciaturas interculturais são cursos de licenciaturas específicos destinados aos professores indígenas, objetivando habilitá-los em Licenciatura Intercultural, para que estes possam atuar na Educação Básica. O curso tem duração de cinco anos e está organizado da seguinte forma: os dois primeiros anos são de formação comum, com uma abordagem que perpassa uma orientação pedagógica específica articulando três áreas de concentração a serem cursadas: Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza. Esta caracterização aqui apresentada diz respeito ao curso de Licenciatura Intercultural que é ofertado pelo Instituto Insikiram de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Roraima. No entanto, entendemos que dependendo de cada instituição esse modelo pode variar principalmente nas licenciaturas indígenas que foram fomentadas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, criado a partir do ano 2005 por exigência da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI. Esta reivindicava junto ao MEC a criação de Políticas de apoio à formação universitária para professores indígenas, uma vez que o governo brasileiro havia se comprometido frente aos organismos internacionais na Conferência de Durban, que garantiria o acesso diferenciado das minorias étnicas à educação superior.

munidades. Atualmente, já se aproximam de 30 (trinta) os cursos de licenciaturas interculturais⁴ nos diversos estados da federação, afora os cursos de formação de professores em nível de magistério.

Nas comunidades indígenas, atualmente, vêm sendo implantada uma política educacional de *princípio intercultural* que tem como proposta o *reconhecimento da diversidade étnica e cultural de cada grupo*. Assim, essa nova política é vista como estratégia de reconhecimento e fortalecimento das identidades étnicas através das Escolas Indígenas; estas com um modelo educacional que se quer: *Específico, Diferenciado, Intercultural e Bilíngue*. Nesse sentido, a Escola Indígena surge como um modelo educacional que se utiliza da *política da diferença* como estratégia para promover o reconhecimento de sua diversidade.

Do exposto acima, é possível perceber que, desde uma perspectiva política normativa, é consenso que a educação escolar indígena seja: Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, (PALADINO, 2001). No entanto, mesmo que haja esse consenso, convém questionar: será que temos clareza de todos esses adjetivos dados à educação escolar indígena? Qual o sentido dado a cada um deles?

Ao analisar o atual debate sobre a educação escolar indígena, tenho a impressão de que ainda há muitas dúvidas sobre esse modelo educacional, sobretudo no que diz respeito ao intercultural. A que se refere? Qual o seu significado? Como se processa essa interculturali-

4 Estes números estão de acordo com os dados do Seminário sobre Licenciaturas Interculturais Indígenas em Universidades Federais Brasileiras: Contextos e perspectivas. O mesmo foi realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC nos dias 28 e 29 de maio de 2013. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2013/05/seminario-debatera-licenciaturas-interculturais-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

dade? Ou melhor, como essa ideia de interculturalidade vem sendo concebida e empregada no contexto das escolas indígenas?

De acordo com Miranda (2004), definir semanticamente o que é educação intercultural ou mesmo o termo interculturalidade é uma tarefa arriscada, pois estes termos trazem uma noção complexa por estarem diretamente relacionados aos problemas da diversidade cultural e da desigualdade social. Dessa forma, qualquer tentativa de simplificação do termo torna-se perigosa. No entanto, a autora arrisca afirmar que a interculturalidade é:

um processo ativo de comunicação e interação entre culturas, para seu mútuo enriquecimento ao passo que, a educação intercultural poderá ser entendida como a educação do homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive (MIRANDA, 2004, p. 20).

Seguindo esse processo em busca da compreensão do que seja a educação intercultural ou educação diferenciada, Repetto (2002) também compartilha dessa preocupação quando afirma que uma das maiores dificuldades na definição de uma política educacional para as populações indígenas diz respeito ao conceito de *Educação diferenciada*, que é reivindicada pelos professores indígenas. Segundo ele, “essa definição do processo escolar pretensamente deve reconhecer e respeitar as diferenças culturais e sociais” (REPETTO, 2002, p. 241). Neste caso, percebe-se a ênfase que é dada a ideia da diferença como elemento contrário a visão homogeneizadora do estado. “No entanto, valorizando a diferença não se pode definir com justeza um modelo de educação voltado para ela [...]. Assim, em muitos documentos e

discursos ora se fala em *educação específica* e ora em *educação diferenciada*". (REPETTO, 2002, p. 241).

Aqui se percebe uma situação que trará mais dúvidas e questionamentos em relação à educação escolar indígena. O que seria específico na educação escolar indígena, em que seria diferenciada? Diferenciada para quem? Quais seriam as diferenças que se deveria trabalhar? A diferença com os não índios ou a diferença entre os próprios grupos indígenas? O que seria a interculturalidade nesse contexto da escola diferenciada? Como esta noção estaria sendo empregada e como articular os conhecimentos específicos do povo e da comunidade com os conhecimentos da sociedade envolvida em uma perspectiva intercultural? Como vemos, são muitos questionamentos, e o intuito aqui não é dar respostas, mas problematizá-los. Para tanto, lançarei mão de dados etnográficos colhidos em duas comunidades indígenas de Roraima, para que se possa demonstrar como os professores e lideranças indígenas veem e praticam esse modelo educacional em suas comunidades.

2 Interculturalidade e Educação escolar indígena em Roraima: um pouco de história

O estado de Roraima, unidade federativa mais ao norte do país, é formado por uma grande diversidade de culturas, o que inclui migrantes de todos os estados da federação e populações indígenas. Estes últimos representam cerca de 12% da população do estado e são pertencentes a quatro famílias linguísticas, a saber: karib, Tupi, Aruak e Yanomâmi; divididos em dez (10) povos, sendo eles: Macuxi, Wapichana, Sapará, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yekuana e Yanomami. Habitam em 32 Terras Indígenas, que juntas representam

46,24% do total da área do estado, sendo que as maiores são a Terra Indígena Yanomâmi, que abriga os povos Yanomami e Yekuana, e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que é habitada pelos povos Makuxi, Wapixana, Taurepang, Patamona e Ingarikó.

Em Roraima, assim como no restante do país, as questões relacionadas à educação escolar indígena têm ganhado grande visibilidade nas duas últimas décadas. Após meio século de lutas e reivindicações, os povos indígenas de Roraima, podem dizer que, desde uma *perspectiva normativa*, a Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Bilíngue e Intercultural é uma realidade em suas comunidades. No entanto, convém destacar que o fato de terem garantido normativamente esse modelo educacional, não significa a garantia de sua efetividade prática. Assim sendo, os professores e lideranças indígenas de Roraima continuam com suas reivindicações para garantir a consolidação desse modelo educacional. Tais reivindicações vêm sendo realizadas principalmente através da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), que vê com bastante preocupação a questão da formação de professores, seja em nível de magistério ou em nível superior. Isso não significa que os professores acreditem que somente sua formação garantirá a efetivação desse modelo de ensino nas comunidades, mas que esta (formação) é um dos caminhos possíveis.

De uma forma bem resumida, pode-se dizer que os povos indígenas de Roraima, em suas constantes reivindicações em busca de uma educação escolar que respeite sua diversidade, não somente garantiram o direito a esse modelo educacional (como veremos no próximo item), mas protagonizaram a construção de uma escola diferenciada que visa o reconhecimento das especificidades linguísticas e

culturais de cada povo⁵. É válido ressaltar que, nesse processo, além de garantir o acesso à educação básica e superior, garantiram também efetiva participação em diversos espaços de poder. Como por exemplo: na esfera da Secretaria do Estado de Educação, a coordenação da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), antigo Núcleo de Educação Indígena (NEI), no Conselho Estadual de Educação e a coordenação do Magistério Indígena Tamikan.

Do ponto de vista administrativo, a educação escolar indígena em Roraima tem suas ações coordenadas pela Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), que forma parte da estrutura da Secretaria de Estado da Educação. Para gerir as mais de 200 escolas em todo o território do estado, a divisão adotou uma forma “descentralizada” de administração por meio dos Centros Regionais. Estes são os responsáveis pela articulação das escolas das regiões juntamente com a Divisão de Educação Indígena em Boa Vista. No entanto, esse modelo nem sempre funciona, pois muitas vezes os gestores e professores preferem ir à cidade de Boa Vista, que aos centros regionais, já que em muitos casos, em termos logísticos é mais fácil para o professor ir a Boa Vista que ao próprio Centro Regional.

Hoje a Divisão de Educação Escolar Indígena tem sob sua responsabilidade a gestão de 248 escolas indígenas com um total de 13.575 alunos matriculados na educação básica, compreendendo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino Médio, e também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação espe-

5 Ver esse processo de luta e protagonismos dos povos indígenas de Roraima: Mello (2002); Repetto (2002), Ferreira (2002) e Nascimento (2014), Mello (2002), Ferreira (2001) e Nascimento (2014).

cial⁶. Para atender toda essa demanda das escolas indígenas, o estado conta com um corpo docente formado por professores, gestores e coordenadores pedagógicos indígenas e não indígenas, sendo a grande maioria indígena, que somados, tem-se um número que gira em torno um mil e duzentos professores⁷.

É importante salientar que esses dados se referem apenas às escolas que são mantidas pelo estado, pois ainda há aquelas escolas que são mantidas pelas prefeituras. No estado, há um total de 15 municípios e em todos eles há a oferta de educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano, e em 13 desses municípios há a presença de escolas indígenas estaduais; frente a essa realidade não há como afirmar o número exato de alunos indígenas matriculados no sistema educacional. Entretanto, apresento abaixo um quadro dos alunos que estão matriculados nas escolas estaduais nos diversos municípios do estado.

O exposto no quadro abaixo corrobora com a grande quantidade de escolas indígenas existentes em Roraima e demonstra, também, que as mesmas estão situadas nas mais diversas regiões do estado, evidenciando os desafios que se colocam para a efetivação de uma política de educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural para as populações indígenas. Entretanto, é importante lembrar que os desafios que se interpõem à implementação de uma educação escolar indígena, específica

6 Conforme dados do censo escolar do ano de 2012, da Secretária de Estado da Educação de Roraima – SECD-RR.

7 Informe que no momento em que estive na Secretaria de educação (maio de 2013), não havia um levantamento do quantitativo exato de professores indígenas, mas de acordo com uma das coordenadoras pedagógicas da Divisão de Educação Escolar Indígena, são mais de mil e duzentos professores indígenas em todo o estado.

e intercultural, não estão relacionados apenas a questões logísticas, estando também relacionados à diversidade de povos, mas principalmente pelos entraves burocráticos impostos pelo estado, que muitas vezes, por falta de conhecimentos, quer impedir o reconhecimento destes povos, bem como de seus modos próprios de ser e fazer educação.

Quadro 1 - Matrícula inicial de alunos indígenas matriculados no sistema de ensino da educação básica por município do estado de Roraima, conforme dados do censo escolar de 2012

Município	Número de escolas	Número de alunos no Ensino Fundamental	Número de alunos no Ensino Médio	Número de alunos na EJA	Educação Especial	Total de alunos
Alto Alegre	21	1.130	141	115	11	1.397
Amajari	26	1.083	93	94	07	1.277
Boa Vista	12	750	180	75	10	1.015
Bomfim	11	875	146	07	01	1.029
Canta	08	625	116	21	21	783
Caracaraí	03	193	00	14	00	207
Caroebe	06	135	20	00	00	155
Iracema	15	228	00	00	00	228
Normandia	45	1.845	336	78	06	2.265
Pacaraima	37	1.612	325	106	09	2.052
São João do Baliza	01	62	00	25	00	87
Uiramutan	63	2.638	284	148	10	3.080
Total de escolas	248					
Alunos no Fundamental		11.176				

Total de alunos no Ensino Médio	1.641		
Total de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	683		
Total de alunos na Educação Especial		75	
Total geral de alunos indígenas matriculados na Educação Básica			13.575

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados obtidos no censo escolar da Secretaria de Estado da Educação de Roraima (SEED – RR), 2012.

3 A prática educativa intercultural em duas escolas indígena de Roraima

Frente à realidade da educação escolar indígena no Estado de Roraima, conforme o quadro exposto acima e, devido à impossibilidade de uma análise mais abrangente de todas as escolas, para esta reflexão elegi apenas duas, sendo as mesmas em regiões distintas do estado. O intuito é demonstrar como a educação intercultural, diferenciada e bilíngue vem sendo efetivamente realizada nestas duas escolas. Trata-se, portanto, da Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão e da Escola Estadual Indígena Don Lourenço Zoller.

a) Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão

A Escola Indígena Eurico Mandulão está localizada na Comunidade Indígena Raimundão, no município de Alto Alegre, a aproximadamente 120 km da cidade de Boa Vista. A comunidade é formada por duas etnias: Macuxi e Wapixana, além de não indígenas. Estes últimos são em grande parte nordestinos que se casaram com mulheres indígenas sendo, portanto, incluídos como membros da comunidade. Dessa forma,

a comunidade conta com um contingente populacional de 360 pessoas, e mantém uma organização própria baseado em seus costumes.

Nesta comunidade o reconhecimento da escola como sendo uma instituição escolar indígena é muito recente, pois foi somente no ano de 2008 que esta escola foi oficialmente reconhecida como escola indígena e com o nome atual, homenageando assim o primeiro morador e também o responsável pela introdução do sistema educativo na comunidade. O reconhecimento tardio da escola, como sendo uma escola indígena, não significa a ausência desta instituição, uma vez que esta já se fazia presente desde os anos de 1970. Em 2013⁸, a Escola Eurico Mandulão atendia a um número de 120 alunos do Ensino Fundamental e lutava para implementar o Ensino Médio, pedido que ainda não foi atendido pela Secretaria de Educação daquele estado.

Ao ser reconhecida oficialmente como escola indígena, a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão passou a adequar seu sistema de ensino conforme as diretrizes nacionais que regulamentam o funcionamento das escolas indígenas, ou seja, pelo Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação. Como escola indígena, esta deveria oferecer um ensino baseado no respeito à diversidade étnica e cultural existente na comunidade, bem como deveria promover a valorização de sua cultura. Esse processo de valorização cultural dar-se-ia através da educação intercultural já garantida constitucionalmente, e que vem sendo conhecida como Educação Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue.

Apesar de a Escola Eurico Mandulão não possuir uma proposta pedagógica formalizada, conforme as diretrizes nacionais, os profes-

8 Ano em que foi realizado nosso trabalho de campo.

sores afirmam trabalhar “essa educação diferenciada”, porém não tem sido fácil devido a uma série de fatores. Segundo eles, a educação diferenciada está relacionada principalmente às disciplinas Língua Indígena Materna, Arte Indígena e Prática de Projetos. São, portanto, estas disciplinas que na visão dos professores caracterizam a escola como específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

b) Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoler

A escola Dom Lourenço Zoler está localizada na Comunidade Indígena da Pedra Preta, no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no município de Uiramutã, a aproximadamente 400 km da capital Boa Vista. Esta comunidade é habitada pelas etnias Macuxi e Ingarikó, somando aproximadamente 280 habitantes.

O sistema de educação escolar da comunidade Pedra Preta data do início dos anos de 1970 e surge como uma necessidade da comunidade para lutar contra um sistema de opressão que há muito tempo havia se instalado na região. Segundo as lideranças da comunidade, naquele período existia uma grande exploração dos indígenas por parte de garimpeiros e fazendeiros da região. Tal exploração dava-se em virtude do analfabetismo dos indígenas, pois como estes não sabiam ler nem escrever, os garimpeiros e fazendeiros aproveitavam para roubar o pouco que eles possuíam. Frente a essa situação de exploração instalada na região, o tuxaua da comunidade na época teve uma preocupação de como seria o futuro das crianças e jovens da comunidade frente àquela situação de abuso que os mesmos vinham sofrendo, e passou a reivindicar junto às autoridades competentes uma escola para a comunidade,

cujo principal objetivo era preparar as crianças e jovens da comunidade para defender-se contra a ação predatória de garimpeiros e fazendeiros que moravam na região.

Foi, portanto, através destas reivindicações, que no ano de 1971 foi implantado o sistema de educação escolar de 1ª a 4ª série na comunidade. Com a implantação, os moradores mais idosos afirmavam que a escola havia chegado com o seguinte objetivo: “ensinar as crianças a ler e escrever para serem civilizados”⁹.

Depois de mais de quatro décadas desde sua fundação, a escola Dom Lourenço Zoler continua presente na Comunidade, e de certa forma, vem cumprindo com seus objetivos. Em 2013, época da realização da pesquisa, a escola atendia uma clientela de 148 alunos da educação básica. Estes divididos em duas modalidades: a modalidade regular, com o ensino fundamental de 1º ao 9º ano; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁰, segundo e terceiro segmento. Para atender à demanda, a escola contava com um corpo docente formado por 13 professores, sendo todos indígenas.

De acordo com os professores, a escola ainda não possui uma proposta pedagógica escrita, no entanto, vem trabalhando de acordo com os desejos da comunidade, cujo intuito maior é formar os alunos para que estes possam contribuir com os trabalhos da comunidade e, sobretudo,

9 É importante esclarecer que para muitos indígenas daquela região ser civilizado é saber ler e escrever. Tomando esta crença como base, entendemos a afirmação destes idosos, pois quando crianças e jovens soubessem ler e escrever estariam, portanto, civilizados.

10 A Educação de Jovens e Adultos está dividida em três segmentos: o primeiro abrange o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; o segundo abrange o ensino da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental; e o terceiro abrange o Ensino Médio. Completando assim o ciclo da educação básica.

formar lideranças comunitárias. Conforme a coordenadora pedagógica, a escola vem desenvolvendo junto à comunidade uma educação diferenciada específica, bilíngue e intercultural. Este modelo educativo, segundo esta professora, é realizado principalmente através das seguintes disciplinas: Língua Indígena Materna, Arte Indígena e Prática de Projetos. Aqui é importante ressaltar que, em ambas as escolas, foi possível perceber na fala dos professores que para eles o que de fato torna a escola intercultural não são as práticas que os mesmos vêm desenvolvendo e através destas promovendo um diálogo de saberes, mas a norma, ou seja, a existência de um conjunto de disciplinas é quem caracteriza a escola como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

4 Refletindo sobre as práticas educativas interculturais em duas escolas indígenas de Roraima

Desde uma perspectiva prática, e tomando como base as duas escolas indígenas citadas acima, é possível perceber que este modelo educativo que vem sendo implementado nas comunidades indígenas, sob o lema de *Educação Intercultural*, como uma proposta alternativa aos modelos homogeneizantes, parece não responder aos anseios das comunidades, e mais que isso, parece estar muito aquém daquilo que as lideranças e o movimento indígena almejavam como educação diferenciada nos anos de 1970, quando iniciaram as reivindicações.

Como vimos nas linhas acima, o movimento indigenista, através de suas lideranças junto a organizações indigenistas dos anos de 1970/80, reivindicava que as comunidades tivessem *autonomia para gerir suas escolas*, bem como definir seus modelos educativos. E a partir destas reivindicações, foi se construindo modelos alternativos de

educação escolar indígena, os quais deram as bases para a formulação da atual política educativa nacional destinada a estas coletividades. Entretanto, se nas propostas alternativas pensadas e geridas pelos povos indígenas havia essa autonomia, no atual modelo, essa autonomia parece se diluir e ficar apenas no nível do discurso. Mesmo que o Estado tenha garantido, do ponto de vista normativo, que a Educação Escolar Indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, não garante sua efetividade prática.

Nos dois casos aqui analisados podemos perceber que embora os professores defendam que a educação escolar ali na comunidade é diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, estes afirmam que esta não se faz em sua plenitude devido às inúmeras dificuldades que se interpõem à sua efetivação. Na primeira escola (Eurico Mandulão), por exemplo, os professores foram enfáticos ao afirmar que vêm *tentando* trabalhar de forma diferenciada e que vêm *tentando* promover uma educação intercultural na comunidade, no entanto, esta não tem sido uma tarefa fácil.

Frente à afirmativa dos professores que vêm tentando promover uma educação intercultural, indagamos aos mesmos, o que seria em suas concepções uma educação intercultural e como esta deveria ser efetivada. A estes questionamentos os professores afirmaram entender que a interculturalidade é:

A interculturalidade, do ponto de vista que eu defendo, é você conseguiu respeitar o limite do outro, do branco, do negro, do amarelo, do estrangeiro. Porque muitas vezes a gente só consegue enxergar, principalmente o indígena, ele consegue enxergar

que o do outro é melhor e o seu é ruim. Na interculturalidade ele se valoriza como um todo [...]. O intercultural é você conhecer a cultura ficar ligado, tu nunca vai deixar de ser o que você é porque estar usando um relógio, uma roupa. Então a partir do momento que você começa a entender esse mundo em que você vive você fica igual, você não se julga menor, ou melhor, que o outro. Então essa seria a interculturalidade. (Professora do 3º ano. Entrevista realizada em abril de 2013)

O intercultural, a gente pode conceituar como cultura entre culturas. Coordenadora pedagógica. Entrevista realizada em abril de 2013)

É essa relação do mundo interior com o mundo exterior, na verdade eu refiro a dois mundos assim diferentes, é uma forma de eu tá separando, porque a gente sabe que há essa divisão, em termo de cultura, em ponto nenhum a cultura do não indígena ela se compara com a cultura indígena. Então a implantação da educação intercultural viria resolver essa relação, até porque ela é aplicada de uma forma que não agrediria a cultura a religião a tradição, na verdade ela manteria essa relação sem agredir esses princípios, e ela é até fundamental pra educação indígena. (Professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entrevista realizada em setembro de 2011)

Além das afirmativas acima, os professores ainda comentaram suas experiências sobre o fazer educativo intercultural. Os professores da Escola Eurico Mandulão evidenciaram que as principais dificuldades por eles enfrentadas para a efetivação de uma educação intercultural estão no fato de os mesmos não serem indígenas, não conhecerem e não com-

partilharem a realidade cultural da comunidade e não possuem uma formação específica. Além destas dificuldades, os professores ainda elencaram algumas questões que do ponto de vista normativo são essenciais para pensar a interculturalidade e a educação intercultural tanto naquela comunidade quanto nas demais escolas indígenas de Roraima. Trata-se, portanto, da ausência de uma proposta pedagógica, bem como de um currículo específico que contemple os saberes e práticas da comunidade.

Estas questões apontadas pelos professores são interessantes, pois nos ajudam a refletir sobre os desafios que as escolas e os professores indígenas terão de enfrentar para a consolidação deste modelo educativo em suas comunidades. A ausência de uma proposta pedagógica, assim como de um currículo próprio, evidencia que a “autonomia” dada às escolas indígenas fica apenas no nível do discurso, pois do ponto de vista prático, estas são de certa forma “obrigadas” a ensinar aos alunos não aquilo que a comunidade almeja, mas o que vem sendo “imposto” pelo sistema educativo nacional. Tal situação demonstra que, apesar de no plano normativo ser ressaltado o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas, a prática revela que a educação escolar destinada a estes povos continua com um viés homogeneizante, o qual, quando não desconsidera o conhecimento indígena, o hierarquiza.

Esse processo de hierarquização dos conhecimentos é percebido tanto pela ausência de um currículo próprio quanto nas práticas das duas escolas analisadas. No currículo que vem sendo utilizado, por exemplo, a valorização e o reconhecimento da cultura, bem como dos conhecimentos dos povos indígenas, são reduzidos às disciplinas de língua materna, arte indígena e prática de projetos. Estas com uma carga horária bem inferior a qualquer outra disciplina que compõe o

currículo da escola. Na prática pedagógica, por exemplo, mais uma vez, há uma hierarquização, já que o conteúdo que vem do sistema educacional nacional é visto como conhecimento, enquanto os conteúdos das práticas tradicionais são visto como saberes, portanto, inferiores. Ora, se entendemos que o modelo educativo intercultural propõe um tratamento igualitário da diversidade sem que haja sobreposição de uma cultura sobre a outra, fica evidente que do ponto de vista normativo, o atual modelo educativo destinado aos povos indígenas mais hierarquiza do que interculturaliza.

Esse viés homogeneizante é visivelmente percebido nas duas escolas analisadas. Quando consideramos sua estrutura organizacional, percebemos que estas, além de compartilhar um currículo nacional, compartilham também da mesma estrutura organizacional das escolas não indígenas. A estas escolas, assim como as demais, é exigida através do calendário oficial uma carga horária de 800 horas aulas, divididas em 200 dias letivos, com 4 horas diárias em cinco dias da semana. Esta estrutura organizativa, imposta pelas Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, inviabiliza que as comunidades possam trabalhar de acordo com seus próprios sistemas.

É importante mencionar que, mesmo as Secretarias afirmando que as comunidades e escolas indígenas têm autonomia para adaptar o calendário de acordo com suas realidades, estas não deixam de exigir o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas aulas. Essa exigência, muitas vezes, faz com que os professores deixem de realizar atividades práticas de grande valor e aprendizagem cultural para os alunos e para a comunidade, já que devem cumprir uma determinada carga horária em sala de aula, o que acaba por reduzir a educação escolar indígena a uma

“imposição” de conteúdos ocidentais, sem, contudo, relacioná-los com as práticas da comunidade.

Na Escola Eurico Mandulão, além da ausência de uma proposta pedagógica e de um currículo próprio que possa definir um modelo educativo pautado nos ideais da comunidade, há ainda outro grande desafio: formar professores da própria comunidade. Ali a maioria dos professores não é indígena, não conhecem e nem vivenciam a realidade cultural da comunidade e, portanto, tem dificuldades na promoção de uma educação intercultural. Tais dificuldades estão relacionadas, principalmente, ao não conhecimento e vivência destes professores dos aspectos culturais da comunidade e, por isso, não conseguem promover um diálogo intercultural e/ou diálogo de saberes entre o conhecimento indígena local e o conhecimento não indígena ocidental que se quer global. Não estou com isso defendendo que não haja professores não indígenas nas comunidades, mas evidenciando a necessidade destes profissionais passarem por um processo de formação específica antes de irem trabalhar em comunidades e escolas indígenas, ou seja, defendendo a necessidade dos mesmos conhecerem alguns aspectos culturais das comunidades e dos povos com os quais irão trabalhar. Afinal, como se valoriza aquilo que não se conhece?

De modo geral, ao analisar as práticas educativas na Escola Eurico Mandulão, foi possível perceber que, apesar das diversas dificuldades apresentadas, os professores afirmavam que estavam na medida do possível tentando promover uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Para estes professores, a educação intercultural naquela comunidade vem sendo promovida através das disciplinas de Língua Materna, Prática de Projetos e Arte Indígena. Dessa forma, a

escola, através destas disciplinas, estava promovendo não somente o “resgate”, mas principalmente a valorização da cultura comunitária. No que diz respeito à interculturalidade, estes a veem como uma relação entre duas culturas ou dois mundos distintos, sendo a educação escolar ou educação intercultural a responsável pelo processo de articulação entre estes dois mundos, sem, no entanto, hierarquizá-los.

Ao analisarmos os discursos dos professores, podemos perceber que os mesmos reconhecem a importância da educação intercultural, bem como do diálogo de saberes promovido através deste modelo educativo, no entanto, em termos práticos, o que vimos no dia a dia da escola foi uma hierarquização dos saberes, em que as práticas culturais da comunidade que geram conhecimentos parecem ser vistas como algo menor, não sendo valorizadas pela escola. Essa hierarquização é vista claramente tanto em termos normativos, através do currículo, como em termos práticos, na qual há uma supervalorização das disciplinas da base nacional comum, em detrimento da parte diversificada que abrange as disciplinas de ensino da língua indígena materna, assim como as disciplinas da prática de projetos e arte indígena.

Da mesma forma que na Escola Eurico Mandulão, os professores da Escola Don Lourenço Zoller afirmam que, apesar das dificuldades, vêm desenvolvendo uma educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue na comunidade Pedra Preta. Para estes, a educação intercultural é uma realidade na comunidade, haja vista que a própria comunidade é intercultural, pois na mesma convivem duas etnias, que estão em um constante processo de interação e troca de saberes. De acordo com os professores, essa situação de convivência na e com a diversidade pode ser entendida como interculturalidade.

Na Escola Don Lourenço Zoller, os professores afirmam que a realização deste modelo educativo tem sido feito através das disciplinas de língua materna e prática de projetos, sendo, portanto, através destas disciplinas e práticas que a educação intercultural vem sendo efetivada. Diferentemente da Escola Eurico Mandulão, na Escola Don Lourenço Zoller o projeto de uma educação diferenciada vem sendo assumido não somente pela Escola, mas por toda a comunidade. Com relação ao ensino da língua, mesmo com alguma resistência foi possível perceber que há um projeto da própria comunidade para a “revitalização da língua” através do seu uso cotidiano na comunidade. Este projeto vem sendo assumido no intuito de promover uma “imersão” na língua, para que através desta, as crianças, jovens e adultos possam aprender de forma concreta a língua materna. Uma vez que estes aprendem a língua no seio familiar, à escola cabe o processo de sistematização desta, ou seja, o ensino da leitura e da escrita.

No que diz respeito à interculturalidade, os professores são enfáticos em afirmar que vêm praticando uma educação intercultural, pois a convivência de duas etnias na comunidade, compartilhando suas experiências já demonstra uma interculturalidade de fato. Para estes professores, a interculturalidade é exatamente esse diálogo entre grupos culturalmente diversos, o que proporciona uma troca de saberes enriquecendo-os mutuamente. Segundo eles, a interculturalidade vai além de um diálogo de culturas, é, portanto, um diálogo entre pessoas e grupos sociais diferentes e portadores de culturas diferentes. Para os professores da Escola Don Lourenço Zoller, o maior desafio na promoção da educação intercultural na comunidade não está nas relações dentro da comunidade, pois ali, apesar das pequenas divergências que

possam surgir, estes conseguem resolver a partir do diálogo. O grande problema, segundo eles, está em conseguir dialogar com as estruturas de poder do estado que, apesar do discurso de respeito e valorização da diversidade, vem tentando impor uma proposta homogeneizante, através de um currículo nacional que tende a não aceitar os saberes e as práticas comunitárias como parte do currículo escolar.

Considerações finais

Neste trabalho, procurei evidenciar o processo de construção de uma Educação Escolar Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue para os povos indígenas brasileiros. De igual maneira, procurei demonstrar como esse processo ocorreu em Roraima. Para tanto, realizei um percurso histórico desse processo, para que o leitor pudesse ter uma compreensão mais abrangente.

Ao tomar duas escolas para análise, a intenção não foi compará-las, mas tão somente demonstrar duas realidades, e dessa forma evidenciar as dificuldades e desafios das comunidades no processo de consolidação de uma educação específica e diferenciada. Nesse processo analítico, foi possível perceber que o atual modelo educativo que vem sendo destinado aos povos indígenas parece não atender aos anseios das comunidades.

Percebeu-se também uma constante disputa entre as comunidades indígenas e o sistema educativo estadual, na qual a comunidade tenta promover uma educação pautada nos seus princípios e modos de ser e fazer, mas encontra grandes dificuldades na estrutura administrativa e normatizadora do estado. Esta última acaba por gerar uma

hierarquização do saber, em que o saber tradicional construído e repassado de geração em geração por centenas de anos é visto como algo menor diante do “conhecimento científico” ocidental. Esse é, portanto, o grande desafio das escolas indígenas na promoção da educação intercultural: romper com estas estruturas colonialistas que ainda persistem nas escolas e comunidades indígenas. Para tanto, é preciso levar em conta que a interculturalidade vai além de uma simples relação entre culturas, como defendida por muitos professores.

A interculturalidade deve ser vista como um processo de construção de “outro” conhecimento, de “outra” prática política, uma “outra” forma de pensamento em oposição à modernidade e colonialidade como supõem Catherine Walsh (2002) e Walter Mignolo (1999). É preciso, segundo estes autores, “descolonizar o saber”, pois um povo não consegue sua autonomia através de um ato político de separação do Estado colonizador; para que se consiga esta autonomia é fundamentalmente necessária a elaboração de “outra” ideologia que seja capaz de subverter as formas de pensar e de agir que o estado lhe impõe.

No que diz respeito à educação intercultural, coincidimos com Paladino e Almeida (2012) quando afirmam que esta proposta educativa não deve apontar simplesmente para uma relação entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento ocidental e trazer à mesa de debate a temática do poder que, muitas vezes, é desconsiderada neste processo. Nesse sentido, entendemos que uma proposta de educação intercultural não deve limitar-se somente à dimensão da diferença, esquecendo a dimensão da desigualdade e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas são submetidas, pois se não houver uma preocupação com estes últimos aspectos,

a educação ainda que “intercultural”, continuará contribuindo para a reprodução das estruturas de discriminação social.

É preciso, portanto, romper com essa ideologia do sistema educativo nacional, que se utiliza da interculturalidade de forma simplista e pouca crítica. Ideologia esta, que para desenvolver a educação intercultural reduz as complexidades culturais dos povos indígenas a alguns símbolos como: comidas, danças, roupas e heróis. Da mesma forma, entendemos que é preciso romper com uma postura acrítica deste mesmo sistema, que coloca a cultura como algo homogeneamente compartilhado por todos, sem, contudo, considerar as diferenças intraculturais do próprio grupo.

Por fim, defendemos que a interculturalidade no campo da educação deve ser vista como sendo um “projeto”, projeto esse que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas tendo como base as diferenças culturais e promova relações mais igualitárias cujo intuito seja eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas e estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas. Nesse sentido, as diferenças não devem ser vistas como sinônimo de desigualdades, mas como uma pluralidade de “mundos de vidas”, em que a compreensão destes requeira também uma pluralidade de pautas compreensivas.

Referências

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: FCE, 2012.

EMIRI, Loretta. *O núcleo de educação indígena de Roraima e a conjuntura nacional da educação escolar indígena*. Boa Vista: 1992. (mimeo).

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia história e educação: a questão indígena na escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil*. 1992. 225f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ*, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820030002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2008.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia história e educação: a questão indígena na escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

MELO, Maria Auxiliadora de Souza. *Metamorfose do saber Macuxi/Wapichana: Memória e Identidade*. 2000. 264f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, n.10, v. IX, 1999.

MIRANDA, Felipa Bizarro. *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2004.

NASCIEMNTO, Raimundo Nonato F. do. *Interculturalidade e educação escolar indígena: da normatização a prática cotidiana*. 2014. 264 f. Tese (Doutorado

em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional*. 2001. 127f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS/MN/UFRJ, Rio de Janeiro, 2001

PALADINO, Mariana. Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Identidades, Diferenças e Mediações. In: II Seminário Internacional: Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Identidades, Diferenças e Mediações, 2003, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/antigo/semint/trabalhos%202/Mariana%20Paladino.UFRJ.doc>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

REPETTO, Maxim. *Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil*. 2002. 296f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

WALSH, Catherine. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULER, Norma (Ed.). *Interculturalidad y política: Desafios y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

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

PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: RUMOS MEHI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ¹

Taís Põcuhtô
Juliana Têrkwỳj
Leonardo Tupẽn
Ovídio Kõnry
Ariel Pêphà
André Cõhtàt
Alexandre Herbetta Hartãt
Francy Eide Leal
Edvaldo Paraty
Gregório Hũhtê
Tikun Secundo Krahô

Resumo

O texto a seguir busca sistematizar uma série nova de categorias que se referem à educação escolar indígena e, mais especificamente, à escola Krahô. Desta forma, busca-se pensar a escola mehi (Krahô) a partir de uma nova base epistêmica, elaborada a partir do diálogo intercultural estabelecido entre populações indígenas e não indígenas no NTFSI – Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena na UFG – Universidade Federal de Goiás. Tal base fica clara nas novas práticas pedagógicas e de gestão consolidadas nas escolas indígenas em referência, especialmente na Escola Indígena

1 Todos os autores e autoras, indígenas e não indígenas, são docentes e fazem parte do Comitê Krahô do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás.
Uma versão deste texto foi publicada originalmente em Revista Articulando e Construindo Saberes. Universidade Federal de Goiás. - Vol. 2, nº 1 (2017). - Goiânia: / CEGRAF, 2017, p. 313-324

19 de Abril, da aldeia Manoel Alves Pequeno e na Escola Indígena Toro Hacrõ, da aldeia Pedra Branca

Palavras-chave: Escola. Pedagogia. Interculturalidade.

Resumen

El siguiente texto busca sistematizar una nueva serie de categorías que se refieren a la educación escolar indígena y, más específicamente, a la escuela Krahô. De esta forma, se busca pensar la escuela mehi (Krahô) a partir de una nueva base epistémica, elaborada a partir del diálogo intercultural establecido entre poblaciones indígenas y no indígenas en el NTFSI – Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena en la UFG – Universidad Federal de Goiás Esta base se evidencia en las nuevas prácticas pedagógicas y de gestión consolidadas en las escuelas indígenas en referencia, especialmente en la Escuela Indígena 19 de Abril, de la aldea Manoel Alves Pequeno y en la Escuela Indígena Toro Hacrão, de la aldea Pedra Branca

Palabras clave: Escuela. Pedagogía. Interculturalidad.

Em homenagem a Tikun Secundo Krahô *in memoriam*



O texto a seguir expõe a tentativa do comitê Krahô do NTFSI – Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena –, da Universidade Federal de Goiás, de sistematizar, de maneira ainda inicial, princípios organizadores de uma pedagogia mehi (Krahô). Nas palavras de professores e professoras Krahô, é uma tentativa de estabelecer um rumo para a escola indígena.

O NTFSI tem nos comitês um de seus elementos centrais. Estes são constituídos por acadêmicos e acadêmicas indígenas de uma população específica, por docentes não indígenas da Universidade e por anciãos e anciãs das comunidades em referência. O objetivo é o de, a partir de modos coletivos de atuação, produzir as atividades requeridas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pertencente ao NTFSI, como o projeto extraescolar e o relatório de estágio docência, tratar de questões de organização e logística para a realização do curso e, ademais, refletir sobre uma (nova) escola indígena. Uma escola comunitária, contextualizada e que valoriza o modo de ser de cada população.

O texto a seguir é expresso a partir de uma estrutura baseada nos diálogos estabelecidos entre os/as integrantes do comitê. Desta forma, tenta-se ser o mais fiel possível à dinâmica coletiva e dialógica do grupo. Busca-se ser fiel igualmente ao momento em que tais ideias e noções foram debatidas. As falas foram gravadas ao longo da etapa de estudos em TI – Terra Indígena, na aldeia Pedra Branca, em outubro de 2016. As etapas em terra indígena são momentos obrigatórios na dinâmica do NTFSI. É lá que se fortalece a relação com anciãos, comunidade, se efetivam pesquisas e se realiza a defesa do trabalho final para a conclusão do curso.

Estas falas passaram apenas por um processo de transcrição, o qual tem por objetivo adequar moderadamente o registro oral para o escrito e, ademais, tentar reproduzir a dinâmica particular estabelecida na reflexão em tela. Para Geronimo (2014):

O procedimento transcriador, portanto, despreza o sentido pontual de uma palavra isolada, para remobilizar o texto, levando em consideração o sentido no efeito de um todo. A tradução transcriadora não se contenta apenas com a “imagem do significado”, mas para além disso, acende a “imagem do seu significante”, da sua “forma significante (p. 1).

Na mesma direção, para a autora, se referindo a Walter Benjamin, “na tradução transcriadora busca-se corresponder ao original em relação às suas características fônicas, sintáticas e semânticas mais importantes, sempre num processo de negociação” (p. 3).

O texto-diálogo apresentado tenta preservar, portanto, uma das características mais marcantes das reflexões em referência: o movimento. É a partir da circulação das ideias e perspectivas que emerge a sistematização de uma série nova de categorias que se refere à educação escolar indígena e, mais especificamente, às escolas Krahô – como a ideia de balanço entre os temas contextuais e as disciplinas, a noção de esticar e atualizar o conhecimento, a importância do pátio e de outros espaços para a aprendizagem, o papel dos anciãos e anciãs na educação e a necessidade do movimento.

Para os Krahô, aprende-se em movimento. Tal premissa problematiza dualidades reificantes em uma matriz eurocêntrica de conhe-

cimento (LANDER, 2005, p. 8-24), como a divisão entre o corpo e a mente e entre a razão e a emoção.

O movimento mehi que tem a ver com todos os temas referidos pode ser simbólico ou cognitivo, quando os temas trabalhados na escola vão do intra ao intercultural, como em um fluxo contínuo que se articula entre a tradição e a contemporaneidade. Pode ser também concreto ou cinético, quando a aula acontece no pátio, em projetos de pesquisa ou na corrida de tora que movimentava os corpos. Deve, na verdade, ser ambos. Simultaneamente.

Nesta mesma etapa de estudos, contamos com a ilustre presença do ancião Ticun Secundo Krahô. Ticun é uma das principais lideranças mehi. Ele participou ativamente de todos os momentos-movimentos importantes desta população nas últimas décadas – desde os contatos com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o contato com outras populações indígenas, a mediação com o cupê (não indígena), a fundação de novas aldeias e a formação de novas lideranças. Muitos dos acadêmicos Krahô que cursam o NTFSI são, inclusive, seus parentes.

Ele domina o repertório de histórias, músicas, objetos, organização social e festas Krahô. Como dizem, é uma “biblioteca viva”. Generosamente, nunca se recusou a participar das etapas de estudo e das pesquisas de seus parentes sobre os Krahô, a escola e o mundo.

Secundo faleceu repentinamente em março de 2017, deixando seus parentes mehi e seus amigos cupê profundamente entristecidos. Talvez nunca tenha havido um sábio tão solidário, amável, bem humorado e forte. Ele permanecerá, entretanto, na memória, no coração e na prática cotidiana de todos que o estimaram.

Este texto é uma singela homenagem a este grande líder mehi, fundamental igualmente no processo de escolarização da aldeia Manoel Alves Pequeno e na formação de várias gerações Krahô. Fundamental como se verá para a pedagogia mehi. O movimento começa com ele. Salve Ticun!

Ticun²: Xicun jarkwa: ỹhỹ! Amcro ita kãm hapuhnã mẽ atuw mã ate mẽ amjĩ kãm ajapac xà ita, mẽ amã ihkĩn kottô, mẽ amã cute amjĩ kãm hapac xà kĩn kottô, mã paape ita kãm hahkwa ita kĩn kottô, nãm hã ca tahnã mẽ amjĩ pupu. Pê mãm hajỹr nare! Nãm hã ipê akrãhtũm, ipê apãm, ramã iwejtu! Nẽ ha ajpẽn wrỹm nõ, wrỹm itajê kôt hamrẽare, quirmã pê cupẽ itajê cato, quirmã! Pê amẽ hahêr jipy mã pê cormã ajpẽn itar cupẽ ita cato! Mũũ! Mũũ wrỹm, mũũ (Posto) jĩkjê rũmpê wrỹm pê mãrhã mẽ anõ mã hahkrepej nare. Ma hikjê rũmpê mã pê wa icato, nẽ wrỹm ita pupu, cormã curi, nẽ cormã! Nẽ ramã ampo jahkre pej tu. Nẽ ajpẽn mẽ rê nẽ (Posto) krac ri cormã mẽ ahtwỹ. Pea pê cormã (Posto) ita cato. Mẽhĩ jõh Posto. Chefe do posto kãm cato. Nãm hãã ramã hapuhnã, ca amẽ impeaj to, ramã mẽ apãm jê jarkwa, mẽ apupxwỹjê jarkwa pic tor ra ipic tor, ha ramã mẽ harkwa kĩn nẽ mẽ krĩ xàre jarkwa kĩn, nã wa amẽ akãmpa, krĩ xàre jarkwa kĩn, ihkĩn catêjê to ca amẽ acaakôc, amẽ to Apinaje caakôc xà mã: ỹw ita! Mã ra hapuhnã, wa ramã apu ahkrajre impar to ipa, kãm mẽ to: ỹw! Ca ha jũm cukij quê ha to amã: ỹw! Nẽ tahnã nare, aric ri: ỹhỹ, hajỹr nare mã ỹw!, kãm mẽ imã, ramã ijĩ itã kãm mã ramã ampo ito (trapaj = atrapalhar) “ihkrãh mãj nare”, (só) ihnõ quê ito ihkên, cupẽ jarkwa kãm, ixãh nõ quê itô ihkên, wa nõ nẽ kãm

2 Agradecemos à Letícia Jokãhkwyj Krahô, mestranda do PPGAS/UFG, pela transcrição da fala. Agradecemos a Tais Põcuhtô, graduanda do NTFESI/UFG e Dodanin Piiken Krahô, egresso do NTFESI/UFG, pela revisão e correção da fala.

amē ato pa. Jūri mē cuprō, rama ite amjī mā amjī kām ijapac xà ita to amjī mā ijopên tu, ate nām hāā ituwa hūm (Hūhtê), yhy! Ca ha krī (Aldeia Cachoeira) kām mē cuprō, wa ha ma icato ijī ita to! Jūri hipêr mē cuprō, wa ha ijī ita to mē akôt icato! Amcro ita kām ca nē. Nām hā wa hamū amē akwý kām pa, quē mē hanē, wa amē akwý kāmpa, hāā mē ihkàreh nō quē ahheaj nā mē pah wýr cato, quē mē ihnō nā ahwý quē ahheaj nā nē mē pa mā pry jarē, ahheaj nā mē pa mā mam mē pa inquêtjê hêmpej xàh nō jarē! Hamrēare, wa amjīa kôt ajpên kwý! Akràhtūm! Aprequétti ihtýj itar pra nē hapôj, (Aldeia Manoel Alves) kôt hapôj nē ra ite hahkrepej tūm kôt, imā hōmpun prām, impej! Xà pàt impej, nā pē mē anā cato, nē tahnā mā impej, tahnā mē amā hôt pē ihhim pej xà to, mā ca mē harkwa caca nare, ta hôt pē mē acaxuw amjī to (professor) ihkàhhôc hōr catē nā amjī to mē acaxuw, nē mē ato amjī tē. Nē ihcuhkwýr nē hapôj, nē cupê ihkwý nare, cupê ihkwý nare! Wa apu ihcaakôc xà nā kāmpa! Impej crinare te hajýr!!! Quē nē incryc nare, incryc xà to ihcaakôc nare! Harkwa caprū, hohcajrēn, nē impeaj, kām cute amjī kām hapac xà impej, ca hôt pē mē ampo kwýh nā, mē pa inquêtjê jarkwa, ca hēt pē mē to hamā, nē ihkwý ramā mē pa pē ipic tor par, ca amē impeaj to, ca ita caxuw, mā ca mē. Nē hapuhnā caxuw, mā ca mē paape ita kām ramā mē to anō quē nē ipic tor nare. Ramā hōôkre caro pro xà ita kām (gravações) ita nām hā paape ita, ca kām ihcaakê quē nē uuu nē ipictor nare, ca ha tahnā ty! Quē ha pactoan paape kām tahnā impej ita nā. Hō, hopên xà (trabalho) to hopên xà ita tahnā impej ti ihkrī, ca ha tahnā ajamrē, quē kra mā mē akra, atàmxwýjê, mē akra mā mē to intuw to mē ipa, mā to intuw to ipa! Jūm japac kre mán japên, ate mē amjī kām ajapac xà ita to ihcaakôc, mē ajakàn pē, mē ajarkwa ita to ihcaakôc, ihhimpej xà ita to ihcaakôc, mē ahhimpej xà ita quē ha harē! Ita wýr mā ca mē to mō, ita wýr mā ate ramā

mē cumā acator to mō! Nē ramā mē, mē pa jarkwa mē, mē pa jī jarkwa mā cormā huja krāj nōōre pean cupē te amjī kām hapac xà harkwa mā ramā ihkàhtu nē mē pahkīn te ihhipej xà johkēt. Ihhēmpej xà, mē pa mā, mē pah caakôc xà ita pijakrut, pean caa ca ha ampo kām to amji jarīh pyrentu, nēē to amji pē mē pah hēmpej xàh nō cuto, nē hapuh nā amjī mā acryc, wa apu icaakôc nare, ijapactu nē nēē to icaakôc nare! Hōh pahte mē hajȳr! Pea nē cupē mā ihkrā incrinaare, ampo caxuw wa amjī mā (Jogo, bola ti) caxuw ihhimpej xà ita johkēt, wa ikrī nē apu kām pa, ihkôt hakop, amji kām̄pa, ampo pyxit nare, kôt wa kām imā hamrē nare kôt, itar imā ca amē apa, mēn mēē wa mē apupun to tē, wa mē apupu, pē ajrom ajtea imā hūhpjēr xà, wa pytwrȳ kām pra nē mē apupu (xeman) kām pra nē mē apupu xām cute hajȳr nare ahhēh nā ita kām hōtpē imā amjī jahkrepej p̄ym wa ajpēn tē,atō caj pr̄yre, akrāhtūm cajpr̄yre ito tē!Nare xām wa amjia kôt tē, nē jūm te imā, hā wa ma (carro) nōh nā ahw̄y ca kām tē hajȳr prām nare, wa amjīa krā kôt tē ijōh ihpooreah kām tē, kām hap̄y mā quē ha kra akrāhtūm ita amjī jōō nā ixō nē Ito tē, inā amjī xō nē ito tē. Hōō cutē hajȳr! Ra ate mē ipar, impej, ite mē ikw̄yh kīn te, ite amjī kām ijapac xà ita to amji kām ijapac to apu ipa, wa mē apupu nē mē apyrēn ijakry to icuhkw̄yr!! Ca mē hanēan to mē honē! Hō ite amjī kām ijapac xà ita mā. Hamrē!!

Hartāt: Tem os conhecimentos cupê (não-indígena), tem os conhecimentos Mehi, vocês falam muitas vezes isso, tem dois mundos. Como lidar com esses dois mundos? Tem que ter matemática, física, química, português, história, filosofia, ou não? Mas, também tem que ter música, as festas, conhecimento do cerrado, a natureza. Como lidar com esses dois mundos aparentemente diferentes? Vocês criaram uma solução que eu acho fantástica, que é fazer um balanço. Por exemplo,

a Escola 19 de Abril, tem um balanço: uma semana trabalha com a dinâmica disciplinar, uma semana a dinâmica do Tema Contextual. Na escola Pãhã, da Aldeia Nova, eles estão criando um balanço no Projeto Político Pedagógico (PPP): 6 meses de disciplina, 6 meses de tema contextual. Esse balanço pelo menos no meu entendimento tem a ver com o modo próprio de organização do mundo Mehi, que é o balanço das metades : Wackmejë e Katamje. Então, de certa forma, talvez a gente possa falar que um dos aspectos da pedagogia Mehi é o de conseguir fazer esse balanço, esse equilíbrio entre esses conhecimentos. Essas perguntas estão abertas para vocês colocarem o que vocês acham que é a pedagogia Mehi, se esse balanço é um aspecto dessa pedagogia e o quê mais tem essa pedagogia.

Wathur: Vou falar o que entendo sobre pedagogia Mehi. A pedagogia Mehi eu entendo que ensina o jovem pelo nome e pela pintura do seu partido e da natureza, quando a criança aprende de pequeninho a saber qual é seu grupo, que ajuda carregar a tora, porque o Mehi tem esse seu conhecimento, então, nós Mehi, nós temos uma pedagogia. Porque toda pedagogia do cupê busca dominar a escola indígena e a aldeia. Devemos preparar os alunos para buscar onde as frutas estão, qual o local onde eles podem buscar essas frutas. É isso que eu entendo, que os homens também têm que ensinar, preparar os alunos para não ficarem dependendo do cupê, só esperando a comida da cidade, tem que procurar como antigamente, tem que fazer a caça, caçada e produzir seu próprio alimento. É isso que eu entendo por pedagogia. A gente quer preparar o Mehi, valorizar a própria cultura e o conhecimento próprio. É esse que é meu entendimento de pedagogia.

Cuxy: Nós queremos que nossa escola tenha sua própria visão de entender o nosso mundo, então a gente tem que ter mais conhecimento junto com os mais velhos. Muitas vezes os mais novos já não conhecem os parentes, já não conhecem a natureza, já não conhecem o que nós vemos no mundo. É difícil entender o nosso mundo sozinho, mas com o conhecimento dos mais velhos, que eles sempre vêm repassando de geração em geração fica mais simples. A gente tem percebido muita coisa que está desaparecendo. Nesse momento a gente tem que pensar e buscar esse conhecimento que está desaparecendo, tem que pesquisar os mais velhos sobre a história. Lá mesmo na minha comunidade, quando eu vejo que as crianças já começam a chamar os parentes pelo nome, isso me preocupa. Nós não queremos deixar eles perderem os termos de parentesco. Nós temos que orientar as crianças para que conheçam essas práticas dentro da comunidade, porque é difícil a gente passar esse conhecimento, mas a gente têm que ensinar várias vezes, incentivar várias vezes para que eles possam entender. Esse conhecimento que nós temos é um valor que deve ficar para sempre. Eu não quero que desapareça. Tantas coisas que os mais velhos sempre contavam já não existem mais. Nós temos que buscar, temos que pesquisar várias anciãs e anciãos, que estão até agora vivos. Nós temos que pegar esse nosso conhecimento. Nós temos que mudar a nossa escola dessa forma.

Pephá: Vou falar um pouco da parte de pedagogia que eu entendo. Na verdade, como meu colega falou, nós estamos esquecendo nosso parentesco. Nós queremos resgatar e ensinar nossos alunos. Porque na verdade, o branco cupê ensina a parte dele. Nós queremos registrar isso que estamos quase esquecendo.

Tupen: Então vou falar um pouco da pedagogia Mehi. As aulas do povo Mehi são em todos os lugares, não é só na escola, e não é só na escrita também. Todos os conhecimentos são passados na oralidade. Antes, as nossas culturas eram fortes porque não tinha escola, como vocês estão vendo hoje. Para que os Mehi cresçam sabendo de tudo, educados na lei do Mehi, tudo começa dentro de casa, com a família e hoje nós não estamos vendo isso mais. O pessoal pensa que é a escola que vai ensinar tudo isso. A escola está para educar. Tem muitas festas, tem muita culturas que se deve aprender. E a escola hoje está mais dominando o conhecimento do não indígena, os cupê, pela dinâmica da disciplina. Por isso, todas as nossas culturas estão cada vez mais fracas. Graças à Universidade – UFG –, é através dela que nós estamos lá na Escola Indígena 19 de Abril. Mostramos para os cupê de fora, para os cupê de Itacajá, que nós ainda temos essa energia que é resistência, com força de mandar na escola. Por isso que eu acho muito importante ter a semana de tema contextual. Eu continuo falando e vou continuar falando, se nós pararmos de trabalhar com o tema contextual a escola volta daquele jeito. Os jovens não vão aprender mais nada, os jovens vão acompanhar o conhecimento dos brancos. Para que a nossa pedagogia seja forte, o nosso único jeito é pegar os sábios, os experientes, cantores, pajés, esses profissionais que conhecem a realidade o movimento dos povos Krahôs e levar para a sala de aula. Convidar os alunos para ouvir, para praticar, para realizar, botar em prática os conhecimentos dentro da escola. Sem a escola o jovem de hoje não vai aprender mais nada. Vão deixar dentro deles mesmos a cultura deles morrer, mas com a ajuda da escola, com a ajuda dos professores, com ajuda dos anciãos, sábios, eles podem recuperar, nós podemos recuperar. Meu tio Doda-

nin fala que as nossas culturas não morreram ainda. São como água, está ali parada, mas se nós movimentarmos a nossa cultura, ela volta a ser praticada. Não daquele jeito, mas volta a praticar. A gente fala muito bem as nossas línguas, tem os anciãos que sabem fazer as festas que não estão mais fazendo. Na escola podemos voltar a movimentar. É isso que eu penso de pedagogia Mehi. É tudo através dos sábios. No caso, eu não sei fazer a festa, mas pesquisando eu consigo. Isso é o que fortalece, os sábios experientes, cantores, cantoras, pajés. Através das pesquisas pode fortalecer a pedagogia do Mehi.

Cotath: Eu também vou falar um pouco da pedagogia Mehi. Como eu sou professor e trabalho na escola, eu estou fazendo pedagogia Mehi. Não só na escrita, eu procuro pessoas para pesquisar, pesquisando os mais velhos. Saindo da escola e procurando outros conhecimentos. Ali dentro da escola não tem. A pedagogia do Mehi não é só na sala. O mais importante pra mim é que a pedagogia Mehi é uma cultura muito forte, em todos os alunos, as crianças possam aprender. Como meu pai sempre diz: Tinha aula, tinha disciplina dos cupê, mas o mais importante era ficar na cultura, por isso ele não aprendeu a escrever, não aprendeu a ler. O mais importante pra ele, naquele tempo, naquela época, era mais a cultura mesmo, músicas, danças. Isso era uma pedagogia. Porque a nossa pedagogia está na natureza mesmo, sempre. Não só nos livros, mas livre, na natureza. Onde todo Mekraré (ancião) vinha aprendendo. Hoje mesmo eu não sei a pintura, só sei aquela pintura na horizontal. Dos outros tipos eu não sei. Onde se tem a pintura das crianças, dos músicos, dos mais velhos. Não sei qual é a pintura dos mais velhos, não sei qual a pintura dos jovens, não sei a pintura dos Wacmejè, é porque não estamos praticando e usando mais pedagogia

cupê, como roupas. A pedagogia mais voltada para a natureza Mehi não tem a ver com as disciplinas.

Paraty: Então, a pedagogia Mehi, eu vou falar um pouquinho. Minha preocupação é sobre a língua. Sempre me preocupei com a fala, com nosso idioma. O português chegou e ficou atrapalhando a língua indígena. Além disso, me preocupo com a caçada. É muito Mehi que pensa que a caça é fácil, mas não é fácil. Eu vou andar no campo, vou conhecer as árvores, os animais. É o conhecimento da natureza. Tem a regra, a norma, para poder praticar, se não, fica perdido, entra no mato e fica perdido. Tem que planejar o caminho para chegar e encontrar os animais.

Xôhtyc: Eu acho muito importante ter o balanço entre os mundos aqui na aldeia Pedra Branca, porque se só disciplinar, a gente não vai para frente, a gente não vai ter visão da nossa própria cultura. Nós somos indígenas, professores indígenas, e temos que valorizar mais o tema contextual, para que a gente possa conhecer mais o conhecimento Mehi, por exemplo: a caçada, a pesca e cultura, a festa, o ritual, artesanato e língua também. A gente quer valorizar para ter mais conhecimento daqui de dentro. Ter autonomia. A gente tem que criar nossa autonomia, dentro da nossa comunidade. Então, é preciso ter esse balanço, para a gente equilibrar. Por exemplo, uma semana só tema contextual com Mehi, professores indígenas, movimentando a escola. Com disciplina, só os cupê movimentando na sala de aula. Isto, para poder comparar e aprender juntos. Com o tema contextual aparece muito conhecimento que quase já foi perdido. Atualiza, né, o que está arquivado, o que os colegas falaram que está parado. A gente tem que atualizar. Para atualizar tem que somar, pesquisar os mais velhos nas aldeias, que nem o Secundo. Precisa juntar o conhecimento tradicional para poder aplicar no tema

contextual. Registrar também no audiovisual e no livro também, para fazer pequenas cartilhas. Tem que movimentar bem, fazer acontecer mais tema contextual na sala, na aldeia também. Tem o calendário, Mehi gosta de fazer festa cultural, porque na chuva é difícil de fazer cultura Amikyn. Na época da seca, entre junho e agosto é o mês de fazer Amykyn, festa grande. Eu penso que seria na seca o tema contextual. E na época da chuva só na sala de aula, de modo disciplinar. Tem que ser na pedagogia Mehi, nós temos que ser autores agora, pesquisar mais Mehi e publicar. Levar as coisas para Mehi e movimentar a comunidade e a escola. A escola movimenta a comunidade, a comunidade movimenta a escola também, juntos. E esse é meu pensar.

Jaxy: O elemento principal da pedagogia Mehi é o mais velho. Para montar uma pedagogia Mehi é importante ter a participação dos mais velhos porque a escola não cria sozinha, a escola não vai criar nada sozinha, a escola só repassa, só executa os conhecimentos buscados lá fora. Esses conhecimentos estão nos mais velhos, nas outras regiões, nos outros povos, na mata, nas histórias contadas pelos mais velhos. Tem as dominações que cada partido faz e a escola pode trabalhar junto com elas, esse movimento que o partido faz, as histórias contadas. Cabe resgatar mais histórias para serem repassadas nas escolas, muitos projetos estão sendo feitos nos negócios de resguardo, caçada, cantiga, casamentos. Cantiga é muito bom, aí dentro desse tema há várias histórias. Cupê só tem aquele objetivo, falar sobre o que tá ali no livro, ele tem que seguir aquilo não tem uma outra preocupação, é por isso que ele aprende e não quer dar importância para uma outra vida, um outro conhecimento. Ele só quer saber daquilo que aprendeu, não quer saber de seres diferentes, povos diferentes. Ficar classicando com preconceito.

Acàkwyj: Vou falar um pouco da pedagogia Mehi e do balanço. Antigamente os jovens respeitavam os mais velhos, quando os mais velhos falavam umas coisas eles respeitavam, mas hoje não. No Kri (aldeia) já se usa o português, não se fala mais Inxu, eles chamam de pai, de mãe. Dentro da escola as crianças aprendem a respeitar. Eu estava no outro Kri e tinha uma criança que a mãe falava pra ele e ele não ouvia. Respondia para a mãe com palavras ruins. Eu ficava muito triste. Isso é falta de respeito. Antes os mais velhos faziam festa e tinha aquele respeito, os mais velhos falavam, os mais novos não podiam responder, não. Na escola tem a disciplina e tem o tema contextual. Meu último tema foi sobre a música. Eu ensaiei eles, e me apresentei com eles. Nós apresentamos a música do Peixe. As crianças gostaram muito da música.

Ropcuxy: A escola não indígena tá muito forte. Nossa língua tá baixa e a do cupê tá lá em cima. Então, nós temos que ver isso aí para ter balanço, conhecer o lado do cupê e do Mehi também. Eu mesmo não pinto mais, eu não corto o cabelo. Essa é a dominação do cupê que tá na nossa região Krahô. Essa minha fala é isso, a gente tem que pesquisar. E só pra finalizar; porque sobre nossa língua; eu já fiz uma pesquisa que cada aldeia tem uma fala também, aí muda de ano em ano. Aqui já mudou várias palavras, não tá falando mais aquela palavra que ouvi antes. Lá na aldeia Cachoeira fala de outra forma, lá na aldeia Manoel Alves a fala é de outra forma, lá no Parati é de outra forma, lá no Morro do Boi é só cupê. Quando eu chego lá, falo só cupê.

Huhtê: Eu vou falar aqui para inteirar, reiterar o que os colegas colocaram sobre as principais características da pedagogia krahô, destacando a dinâmica do tema contextual. Se a gente for falar do tema contextual tem que falar de tudo o que a festa envolve, tem o jeito de

contar, como funciona e tem o objetivo para mulheres e para homens. Na Aldeia que eu moro a gente tem cultura viva. Eu falo como mestre, porque aqui na área Krahô eu percebo que nós temos 3 mestres ainda que a gente chama de padré. A gente tem que ter o aproveitamento deles para colocar na sala de aula. Porque tudo tá na aldeia. A nossa aldeia é formada como o mundo. Por isso a aldeia Krahô é sempre redonda. O pátio é central como o sol e a estrada representa o raio. Nós temos duas divisões, como o professor colocou, Katamjê e Wakcmejê. A gente pega no pátio e tem que levar para a sala de aula. Hoje eu tenho um professor Mehi que dá aula na língua, toda sexta-feira ele dá aula. Então, sexta-feira ele tem que trabalhar, ele dá aula sobre caçada, na outra sexta-feira ele vai dá aula sobre organização social indígena. Se a gente ficar dependendo da educação dos cupê, não é bom para nós. Acabamos de falar do parentesco, porque nós temos essa denominação de considerar nossos parentes. Eu sou casado e minha mulher não pode me chamar de Huhte. Eu também não vou chamá-la pelo nome dela. Eu tenho que chamar de acordo com o nome do primeiro filho. Eu já tenho uma menina, ela tem que chamar considerando o nome da menina. Se a gente não fizer isso, as crianças de hoje vão perder tudo. Eles falam na língua, mas eles não sabem aprofundar o que o mais velho declara. Para a gente mudar, passar pro contexto, a gente tem que esticar, a gente tem que esticar para que os alunos entendam melhor. E também não só sobre essas variações que eu estou colocando, mas dentro da nossa língua também, na nossa fala nós temos um conjunto de padrões de acordo com o que você vai falar ou dizer. Porque a gente tem que saber separar para poder fazer com que as nossas crianças entendam melhor. A gente começa a falar ali e já coloca português. Tem que exigir

mesmo, a gente tem que correr atrás, se a gente não fizer, a gente vai perder música, história, língua, artesanato, festa tradicional. Porque em cada tempo nós temos a forma de fazer a festa, a gente tem que falar sobre a colheita de fruto, tem que falar sobre as caçadas, a pescaria, sobre as músicas. Porque tem lugar certo, você tem que cantar aquelas músicas, tem a música que o pessoal vai correndo e quem está vindo atrás tem que cantar aquela música. É bonito também, muito bonito, escuta-se de longe a tora vindo. Esse é o nosso papel, isso garante que a gente tem que seguir. O que nós podemos fazer é construir e deixar para que a próxima geração continue fazendo. Porque tudo o que está na educação do cupê nós temos na educação Mehi, mas o problema não está na escrita, não é uma coisa assim visível. Por exemplo, o vento balançando numa folha, o vento balançando numa folha você não percebe, mas você tem aquele sentido, sabe o que o vento tá fazendo. Então, tem muita disciplina, isso tudo a gente tem que colocar no papel e pegar assim, não somente na escola, mas a gente tem disciplina dentro da casa, tem disciplina dentro do Kri, tem disciplina dentro da roça, tem disciplina dentro do mato, tem disciplina dentro e fora. A escola tem que pensar e fazer algo sobre isso.

Terkwjy: Vou falar um pouco da pedagogia Mehi. Eu já ouvi o que alguns disseram, mas eu discordo de algumas partes. Defendo a nossa cultura. A nossa cultura ainda é forte, na Manoel Alves ela ainda é forte. A nossa cultura é forte por parte dos velhos anciões de cada comunidade. Eu acho que às vezes eles falharam em ensinar os jovens. Porque eles são os conhecedores de todos os rituais e por essa parte eles falharam. Por isso está acontecendo isso de as nossas línguas estarem em perigo. Mas não está acabando, não está acabado ainda. É para isso

que somos pesquisadores, nos tornamos pesquisadores para pesquisar e não para por somente na escrita. Porque com certeza se estiver só na escrita como será na prática, no dia a dia? Se não existisse os anciões tanto daqui como do meu Krin eu não iria conseguir a minha pesquisa. São bibliotecas vivas. A gente sabe, somos os próprios Mehi. A nossa cultura ainda é forte, tem alguns rituais que estão parados, só parado. Tem que movimentar, mas ainda é forte, só está parado porque ainda tem alguns anciões que sabem. Sabem também da língua, dos parentescos, das músicas, dos rituais. Se está parado, tem que movimentar. É para isso que a gente trabalha com temas contextuais com a nossa Escola Indígena 19 de Abril, que é uma referência para todas as escolas. Antes, nos tempos do SPI, a escola prendia os jovens, não dava liberdade. A escola cupê prende mesmo. Eu até estudei, eu sei um pouco porque a escola me prendia, eu não tinha essa liberdade de pesquisar minha mãe, minha avó. Eu acho que a escola cupê prende, faz com que aluno não veja a realidade sua, a cultura, sua cultura, seu costume. Acaba desvalorizando a sua própria cultura. Os anciãos, os sábios, as lideranças têm que se movimentar para ser forte. Nossa cultura ainda é forte. Na minha comunidade a gente já trabalha com o tema contextual e ensina os jovens a valorizar a cultura, não esquecendo a cultura do Mehi, nem do cupê. Tem um balanço. Porque nesse mundo a gente tem que conhecer a cultura do Mehi e do cupê. Se a gente aprofundar somente em nossa cultura, no futuro quem vai defender a gente? Se ficarmos por fora dos nossos direitos, quem vai defender? Por isso que a gente tem que levar os dois, a nossa e a do cupê. Eu acho isso muito importante, porque meu pai vem falando isso para gente. Nesse Krin, passando esses 3 dias, eu aprendi muito, eu já tenho outro conheci-

mento. Aqui eles têm que querer e ser forte para trabalhar com o tema contextual. Porque o tema realmente deve ser trabalhado na escola. O tema contextual ajuda muito e eles vão ter o resultado que eles querem como a gente tem hoje em nossa escola. A gente tem o resultado que a gente sempre queria. É muito Impej o tema contextual, porque o tema contextual faz com que a gente veja o outro mundo a partir de nossa realidade. Ele abre a visão. Antes, eu não tinha essa preocupação com minha cultura, eu desvalorizava minha própria cultura e valorizava mais a cultura do cupê pensando que eu estava no caminho certo. Mas eu não tava no caminho certo. O tema contextual é muito Impej. É o balanço, porque a gente tem que balançar.

Pocuhito: Eu vou finalizar. Cada um de nós tem uma opinião própria, temos um conhecimento próprio, nós sabemos as coisas diferentes. Quando eu vejo uma palavra que eu não concordo eu anoto. A gente quer uma escola Krahô. Se a gente quer uma escola diferenciada ou uma escola do cupê depende de cada professor que atua na sua comunidade. A gente tem que ter muito cuidado quando fala pro jovem. Quando eu tô aprendendo uma coisa e erro, se alguém falar pra mim, eu fico muito triste. Isso magoa as pessoas, porque somos humanos, sentimos vergonha, pahan nos sentimos triste. Tem que tomar cuidado. A gente tem que ter nossa educação do povo Krahô. Porque a gente tem que se preocupar com as nossas crianças, porque a gente já foi criança e hoje somos jovens e futuramente seremos anciãos da comunidade. Como que eu vou ser um ancião? Eu vou ser um ancião sábio ou um ancião que tem um conhecimento vazio? Isso vai depender de cada um de nós. Aprendemos um com o outro. Quando eu olho para uma pessoa e vejo o lado dela vazio e eu não posso fazer nada, nada será completado.

Quando eu tô vendo que aquela pessoa não está se desenvolvendo, eu tenho o papel de ajudar e como a gente trabalha com o tema contextual no nosso Krin, não somente na sala de aula, a gente aprende. Nosso pátio é uma escola, a rua é uma escola, a natureza é uma escola, tudo é uma escola própria do povo Krahô. A gente tem que tratar as crianças como seres humanos, como mehi. Eu aprendo quando alguém me ensina, se não me ensinar eu não vou aprender. Então tem coisas que eu não aprendi porque ninguém me ensinou e tudo que eu sei é porque teve alguém que me ensinou. A gente tem que ensinar pros nossos alunos a ter o respeito pelo próximo, a ter respeito pelos anciões. Assim, acima de tudo o respeito é mais importante de tudo. O respeito quando tiver uma festa cultural. Se eu não gosto de cortar cabelo, mas eu gosto de pintar, se eu não sei correr, mas eu canto. Se cada aprendizagem é diferente, então a gente procura trabalhar com nossas crianças de uma forma equilibrada. A gente ensina duas coisas, do cupê e do Mehi. Ele tem que aprender ler, ele tem que conhecer coisas que não é Mehi. Ninguém é isolado. Quando eu for trabalhar o tema contextual tenho que ter uma justificativa. Por que eu quero trabalhar com aquele tema? Por exemplo, se eu quero trabalhar com o ritual Pephak tem que ter uma justificativa. Eu tenho que ter um roteiro, o que eles devem fazer, tem que entrevistar quem, quem participa. Tem que ter preocupação com todas essas coisas. Quando eu me aprofundo na cultura do Mehi, eu vou respeitar. Eu acho que dentro do tema contextual a gente valoriza muito a nossa cultura, a gente arquiva, memoriza. Somos jovens. A gente tem que se preocupar com essas coisas, trabalhar com criança, valorizar a própria cultura, conhecer o cupê. Esa é minha fala. Hamré.

Referências

GERONIMO, Vanessa. A Teoria da Transcrição de Haroldo de Campos: O Tradutor como Recriador – Vanessa Geronimo. *QORPUS*, Florianópolis, n. 13, 2014.

LANDER, Edgardo. *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NO BRASIL

Cledes Markus¹

Resumo

O presente trabalho se insere no contexto das reflexões e da compreensão sobre uma educação intercultural que efetivamente acolha as diversidades culturais e promova outras formas de agenciar a vida e as sociedades. Os povos indígenas na América, através de seus movimentos políticos, epistemologias, cosmologias, e experiências em educação com base no princípio da interculturalidade, trazem aportes fundamentais para a educação intercultural que tenha significado para toda sociedade brasileira. Neste sentido, as universidades no Brasil que participam deste processo de reflexões e intervenções por se abrirem a novas epistemologias, cosmologias, ontologias e sujeitos passam por profundas transformações e estabelecem espaços de novas socialidades entre indígenas e não indígenas. Este trabalho quer compartilhar a experiência pedagógica em educação intercultural a partir do curso de pós-graduação Lato Sensu “Educação, Diversidades e Culturas Indígenas”, surgido numa iniciativa da universidade Comunitária Faculdades EST e a instituição de apoio aos direitos dos Povos Indígenas – COMIN

1 Doutoranda em Educação pela UFRGS; Mestre em Educação pela FURB; Especialista em Antropologia pela PUC do Perú; Bacharel em Teologia pela Faculdade EST. Assessora do Programa de Formação do ISAEC/ DAI/ COMIN e professora da Faculdade EST. Bolsista pela Capes. E-mail: cledesmarkus06@gmail.com

– através do Departamento de Assuntos Indígenas da ISAEC, em São Leopoldo/RS. Este curso visa formação para profissionais da educação. A composição do quadro de discentes e docentes é equitativa. O curso é construído a partir do protagonismo indígena e parte de suas realidades, histórias, cosmologias e epistemologias; privilegia a sua metodologia e pedagogia. O curso tem apontado questões relevantes para a reflexão e o diálogo sobre a educação intercultural, sobre espaços de novas socialidades entre indígenas e não indígenas e sobre a possibilidade de outras formas de agenciar a vida.

Palavras-chaves Educação. Interculturalidade. Indígena. Política. Epistemologias.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade brasileira tem uma formação multiétnica que consiste de diversos povos indígenas, africanos, imigrantes europeus, asiáticos, entre outros. Entretanto, a participação das diversas etnias tem ocorrido de forma diferenciada. Indígenas e africanos têm sofrido o mais alto preço do processo de colonização europeia vinda desde o século XV, ao serem exterminados, escravizados, expulsos de suas terras, negados em sua história e humanidade, desconsiderados em suas especificidades culturais e ignorados em seus processos de construção de conhecimentos.

Nesse contexto, para justificar a colonização, foram desenvolvidos mecanismos de explicação de domínio lançando mão de argumentos discriminatórios em relação às populações que aqui viviam. Esses juízos de valor partiam de pressupostos étnicos, culturais e civilizatórios de autoatribuição de superioridade em termos de desen-

volvimento tecnológico, econômico, político, cultural e epistemológico. Nesse processo, os colonizadores europeus estavam integrados na legalidade estatal que lhes garantia o direito, em prejuízo de indígenas e afro-brasileiros. Negar o outro, o diferente, cultural, epistemológica e fisicamente, foi um dos mecanismos de conquista e dominação, com os quais os europeus se fixaram ao longo de gerações neste país e nele desenvolveram um modelo de sociedade alicerçada em paradigmas ocidentais de civilização e desenvolvimento.²

Nesse modelo civilizatório adotado pelo Estado Brasileiro, em que a cultura dominante de origem europeia foi tida como superior, justificou também a necessidade de civilizar e aculturar os outros povos. Foi uma prática de submissão e dominação em que todas as outras expressões culturais, todas as outras formas de conhecimento e epistemologias foram submetidas e subjugadas. As consequências foram muitos anos de políticas de integração nacional, que também atingiam a prática de educação que tentava integrar, uniformizar e homogeneizar a experiência vivida, ignorando pertencimentos étnicos e desqualificando saberes, fazeres, valores e projetos.

A educação, portanto, se encontrava marcada por práticas, conteúdos, teorias e políticas educacionais que, além de desconsiderarem a diversidade cultural, ajudaram a reproduzir preconceitos e discriminações e a ignorar e silenciar as vozes e os saberes das diversas culturas que compunham a sociedade brasileira.

Também os povos indígenas, seus saberes, epistemologias e pedagogias foram ignorados e as políticas orientadas por princípios

2 CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

assimilacionistas, em que a educação escolar esteve a serviço da integração dos indígenas à ordem socio-histórica, cultural, econômica e epistemológica da sociedade dita nacional.

A sociedade brasileira, só muito recentemente, se abre para a reflexão inclusiva sobre suas origens históricas e sua formação social diversa. Formalmente, somente a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, é que o Brasil se abre para o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais existentes em nossa sociedade, e da importância de gerar modelos educacionais e práticas pedagógicas que considerem e incluam esta diversidade na educação brasileira como um princípio básico dos direitos humanos.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 representa um marco expressivo em que se consagra o Estado Democrático de Direito e reconhece, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania, como o direito da diversidade cultural. O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, em 2002. Além disso, teve início a implementação de mecanismos para a construção dos ideais expressos na Carta Constitucional. Neste sentido houve a promulgação de inúmeras leis e decretos complementares objetivando valorizar a diversidade, superar desigualdades e garantir o direito à diferença. Um exemplo disso é a lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da rede de ensino (pública e privada).

No caso dos povos indígenas, a Constituição Federal, em seu artigo 215, também assegura os processos próprios de aprendizagem, o

que ocasionou empenho em processos de educação intercultural, sendo que estas práticas têm contribuído e mobilizado a reflexão, a busca e a construção de uma educação mais democrática e intercultural para todo o contexto brasileiro e que tenha necessariamente no seu âmago os saberes, as histórias e as culturas indígenas.

No Brasil, portanto, existe todo um movimento empenhado num processo de justiça cultural e epistemológica no que se refere aos povos indígenas. Existe uma legislação favorável; nos espaços acadêmicos a temática e a ciência indígena tem sido abordada por diversos autores e sob diversas perspectivas.³ Há um esforço de reflexão e implantação de cursos e práticas de educação intercultural nos espaços formativos.

No entanto, mesmo com a legislação favorável e com inúmeras iniciativas valiosas de educação intercultural, isso ainda não significa que a temática e a epistemologia indígena esteja equacionada na educação de forma democrática e ampla. Há ainda um imenso trabalho de construção histórica e disposição para a justiça social, cultural e epistemológica a fazer.

Uma parte importante da história e da realidade étnica do país, a história e a realidade de mais de 220 povos indígenas ainda continua sendo omitida. Ainda há necessidade de uma reflexão crítica sobre a imagem e a representação equivocada, estereotipada e preconceituosa que ainda existe sobre as populações indígenas; ainda se faz necessária a reflexão sobre o princípio elementar do direito e respeito à diversidade étnica, cultural e epistemológica; ainda se faz necessário repensar o perfil do indígena na sociedade brasileira, a perceber a diversidade, a

3 Existem várias produções nesta área. Cita-se aqui: FREIRE, José Ribamar Bessa; GRUPIONI, Luís Donizete; BERGAMASCHI, Maria Aparecida.

contemporaneidade, os saberes e fazeres dessas sociedades e a legitimidade de seus projetos de futuro⁴.

Mas, neste movimento atual é tempo oportuno de reconhecer e acolher os saberes e fazeres indígenas. É oportuno reconhecer como científicos e filosóficos os saberes originários, reconhecer as contribuições herdadas pelo Brasil e sua validade na construção de um modelo de sociedade mais justo e democrático⁵. É oportuno engajar-se na tarefa de valorizar, identificar as marcas, as lógicas e as cosmológicas ameríndias, presentes no contexto brasileiro.

A CONCEPÇÃO DO CURSO: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A partir desta realidade vivenciada no Brasil, é que se concebeu o curso de pós-graduação *lato sensu* “Educação, Diversidades e Culturas Indígenas” com uma proposta de educação intercultural.

Educação Intercultural, neste sentido, entendida como espaço de transformação social, ampliando a capacidade de respeito das futuras gerações e desfazendo antigos e arraigados preconceitos sobre os povos indígenas⁶.

Educação intercultural, também entendida como espaço de assunção das identidades indígenas. No Brasil, a tendência é desconsiderar a existência dos povos indígenas na formação da identidade brasilei-

4 SOUZA, José Otavio Catafesto. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Org.). *Povos Indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 20.

5 SOUZA, 2012, p. 20.

6 BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ra. O processo de negação e invisibilidade continua sendo reafirmado também no contexto da educação. No entanto, o povo brasileiro tem uma herança indígena em sua ancestralidade, em seu pensar e em seu modo de ser, que precisa ser assumida.

A compreensão sobre a nossa identidade nacional precisa mergulhar na profundidade cronológica da ocupação humana neste continente para resgatar a ancestralidade, os saberes, os fazeres e outros aspectos marcantes que herdamos das tradições culturais ameríndias.

Precisamos reconhecer as contribuições herdadas pelo Brasil em termos de patrimônio genético e conhecimentos tradicionais e científicos associados na alimentação, no sustento, na ambientação, na imaginação, na cosmologia, na filosofia, na epistemologia e nos valores⁷.

A educação intercultural, também entendida como espaço oportuno para a reflexão sobre o novo perfil de civilização e humanidade, a partir da polifonia das diversas ciências e culturas, também das ciências dos povos indígenas. Neste sentido, Malvina do Amaral Dorneles (2003) percebe a educação como processo intercultural de humanização e gestão do cuidado; assim, compreende que o desafio é tornar a educação “lugar de um novo tipo de humanismo”⁸. Conforme Dorneles (2003) é preciso considerar a educação “como um processo intercultural, humano e humanizador, que constitui e se expressa como

7 SOUZA, 2012. p. 20.

8 DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições Ético-Estético-Afetivas e desafios Teórico-Methodológicos na Pesquisa em Educação. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semalvinadorneles.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver: como gestão do cuidado”⁹.

A educação intercultural, portanto, pode ser vista como espaço que sugere e realiza outra qualidade do tipo humano que queremos ser e outro mundo feito a partir da pluralidade de mundos possíveis. Segundo Souza (2012), há uma oportunidade histórica única para o conjunto da sociedade brasileira de implementação de um novo projeto de “reconstrução nacional” – ou melhor, de “reconstrução (inter) nacional no interior do território do Brasil, permitindo um novo perfil de civilização, agora enriquecido pelas ciências nativas¹⁰.

E não por último, educação intercultural entendida como um espaço oportuno em que pode acontecer a superação das muitas formas e tendências etnocêntricas e monoculturais e a renúncia ao método e à postura hermenêutica reducionista, proporcionando o reconhecimento dos diversos mundos, dos diversos conhecimentos, das diversas ciências e aportes teóricos. A formação, neste sentido, se torna espaço de diálogo dos saberes.

Boaventura de Sousa Santos (2006) fala em Ecologia dos Saberes quando parte da premissa da existência e do reconhecimento afirmati-

9 DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições Ético-Estético-Afetivas e desafios Teórico-Metodológicos na Pesquisa em Educação. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semalvinadorneles.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

10 SOUZA, 2012. p. 18.

vo da diversidade epistemológica do mundo, da diversidade cultural e de uma pluralidade de formas de conhecimento¹¹.

Para uma proposta de educação intercultural que considere a diversidade de linguagens e perspectivas, novos referenciais e pressupostos teóricos e epistemológicos são requisitados para dar conta desta diversidade¹². Esta também é a exigência que se estabelece ao enfatizar a perspectiva indígena na construção do conhecimento.

A alteridade de sua expressão demanda outros instrumentos e referenciais que permitam compreender as diversidades e complexidades das expressões desde as fontes do pensamento indígena. Assim, se torna imprescindível uma mudança de perspectiva desde onde se analisa, olha e vê este conhecimento. Faz-se necessária uma abordagem intercultural que esteja aberta para os aportes teóricos das diferentes culturas. Esta perspectiva pede uma práxis intelectual dialógica para que não se pense ou fale sobre as diferenças, mas que se fale com elas e a partir delas.

Desta forma, ao investir na mudança de paradigma teórico, se está permitindo uma nova constelação dos saberes da humanidade, como também um diálogo aberto sobre os ideais e valores que podem guiar uma nova forma de pesquisa que considere a pluralidade dos conhecimentos¹³.

O assunto do direito e respeito às diferenças étnicas e culturais, portanto, não foi trabalhado suficientemente na área da educação e

11 SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

12 FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Hacia una filosofía intercultural latino-americana*. San José, Costa Rica: DEI, 1994.

13 FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Hacia una filosofía intercultural latino-americana*. San José, Costa Rica: DEI, 1994.

formação. Mesmo constando na legislação, isso ainda não significa que as pessoas educadoras tenham capacitação para a abordagem do tema em sala de aula.

Neste sentido, em nível nacional, poucos cursos de pós-graduação foram oferecidos, cujo conteúdo esteja orientado para a compreensão da temática indígena em todas as suas implicações, e para trabalhar pedagógica e metodologicamente este tema em sala de aula.

Neste contexto, a instituição de Apoio aos Povos Indígenas – COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas) –, pela sua larga experiência junto com povos indígenas e com a formação e sensibilização de setores da sociedade em relação à temática indígena, tem sido procurado para assessorar cursos, aulas, seminários, oficinas, intercâmbios e interlocuções com indígenas, fornecer material didático, além de outras atividades e assessorias. Ultimamente, também foi desafiado a construir e oferecer cursos de Pós-Graduação Lato Sensu nesta área. A proposição deste projeto de Pós-Graduação foi uma resposta a esta demanda.

INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA REALIZAÇÃO DO CURSO 1 COMIN (ISAEC-DAI)

O COMIN, vinculado ao Departamento de Assuntos Indígenas da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC/DAI) foi criado em 1982 com a finalidade de assessorar e executar os trabalhos junto aos Povos Indígenas. A sua atuação se dá junto a diversos povos indígenas em todo território nacional atendendo temas relacionados à educação, saúde, terra, organização e autosustentação. O trabalho se realiza na perspectiva do apoio aos povos indígenas em

suas lutas, direitos e reivindicações para que possam organizar sua vida conforme sua cultura e tradições, garantidas na Constituição Federal.

O COMIN tem como missão contribuir na promoção da justiça, do direito, dos saberes e do respeito aos povos indígenas e promover o diálogo intercultural em prol da construção de uma sociedade plural. Tem como princípio apoiar as prioridades colocadas pelos povos e comunidades, considerando o protagonismo e a autodeterminação dos povos indígenas um princípio fundamental em sua ação.

Entre os povos com os quais o COMIN trabalha diretamente e de forma contínua estão os Arara e Gavião, na Rondônia; Deni, Kanamari, Apurinã e Kulina, no Amazonas e no Acre; Mbyá-Guarani, Kaingang e Xokleng, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Terena e Kaiowá do Mato Grosso do Sul; os Bakairi do Mato Grosso; os Sateré-Mawé do Amazonas; os Tupiniquim do Espírito Santo; os Vajurú, Megueleno e Poruburú da Rondônia e também as organizações Indígenas e povos ligados a elas.

Além dos trabalhos diretamente com os povos indígenas, a entidade também atua com a sociedade não indígena, com o objetivo de trazer elementos de reflexão e informação sobre os povos indígenas, visando o conhecimento, o respeito e a superação de preconceitos; o reconhecimento dos saberes e das ciências indígenas; o incentivo à interlocução e ao diálogo intercultural; o estímulo à solidariedade e ao engajamento em favor dos seus direitos.

Neste sentido, tem realizado atividades de formação privilegiando o enfoque cultural e epistemológico indígena em escolas da rede pública e privada; cursos de formação para professores; assessorado Gerências e Coordenadorias Regionais de Educação; participado

como parceiro de universidades na realização de cursos de capacitação para profissionais da educação e de outras áreas; e editado material didático para uso em escolas.

As atividades do COMIN são realizadas por um grupo de profissionais das áreas de pedagogia, educação, antropologia, teologia, pastoral, direito, enfermagem, medicina, assistência social, agronomia, entre outras. A coordenação e a secretaria geral da entidade tem a sede em São Leopoldo, no campus de Faculdades EST.

2 Faculdades EST e a parceria com o COMIN

A Faculdades EST, com sede na cidade de São Leopoldo, RS, é uma instituição educacional Comunitária, vinculada à ISAEC, identificada com a IECLB. Atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Na graduação conta com bacharelados em Teologia e Musicoterapia; Licenciatura em Música; na Pós-Graduação em Teologia, com mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional; e uma escola técnica para formação em música e enfermagem¹⁴.

A instituição tem como objetivo geral promover a formação acadêmica e fomentar a pesquisa científica no campo das ciências humanas, sociais aplicadas, linguística, letras, artes e saúde. A experiência de ensino, pesquisa e extensão tem se caracterizado pela reflexão abrangente que envolve o contexto brasileiro e latino-americano.

A instituição incentiva a construção dos conhecimentos a partir do diálogo com as várias ciências e saberes, através da reflexão e prática interdisciplinar e da consideração das diferentes perspectivas e

14 O curso de enfermagem conta com uma estudante indígena Kaingang e com a perspectiva de outros indígenas participarem dos cursos da Faculdade EST.

diversidades do mundo étnico, cultural, social, econômico e político. Busca também a capacitação de pessoas comprometidas com a ética e a solidariedade, que atuem de modo a promover a dignidade humana, a defesa da justiça social e o uso responsável dos recursos naturais.

No seu compromisso com a formação integral, a promoção das pessoas cidadãs e a valorização da diversidade dos diferentes segmentos de atuação, a Faculdades EST têm desenvolvido reflexões teológicas e ações de responsabilidade social com afro-descendentes, povos indígenas, pequenos agricultores, pessoas idosas, mulheres, crianças, entre outros atores sociais. A formação, portanto, se mistura à realidade e aos diferentes grupos socioculturais. Esta proposta se insere no chamado Espaço Diversidade.

Este espaço tem a intenção de abrigar e dar visibilidade às várias iniciativas que acontecem na instituição. Possibilitar que propostas possam ser construídas; que reflexões sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas; que referenciais sejam construídos tendo a diversidade como impulsionadora de novas abordagens. A formação, portanto, quer estar inserida à realidade das vilas, dos bairros, das comunidades eclesiais, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos pequenos agricultores, promovendo reflexões, interações e diálogos. No Espaço Diversidade, portanto, se intenta reunir diversos rostos, que tornam a teologia latino-americana um desafio ecumênico, intercultural e inter-religioso.

Neste contexto do Espaço Diversidade está inserida a parceria com o COMIN. A atual articulação é consequência de uma significativa história de interações entre as duas instituições. Mencionam-se algumas destas interações:

- Aulas com o viés antropológico indígena em diversas disciplinas do currículo;
- Estágios de estudantes junto a Aldeias Indígenas;
- Docentes e discentes, pessoas e grupos sensíveis à causa e ao conhecimento indígena que impulsionavam ações e reflexões a partir da realidade e perspectiva indígena. Em especial, menciona-se o grupo de interesse e apoio à questão indígena Marçal Tupã Y;
- O Centro de Pesquisa da Questão Indígena – CPQI – criado pelo COMIN em 1987 e que, desde então, está ativo nas dependências da Faculdades EST. O Centro reúne materiais e publicações sobre a temática indígena propiciando um acervo para pesquisa;
- Realização de cursos de extensão e pós-graduação.

Na atuação conjunta entre COMIN e Faculdades EST opta-se pela metodologia da transversalidade em que a temática e a perspectiva indígena não está associada somente a uma disciplina ou matéria particular, mas perpassa o currículo e a reflexão global, integrando todas as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todos os cursos, disciplinas, reflexões e ações com os quais se interage. Na transversalidade traz-se para dentro dos cursos e das disciplinas o olhar especial a partir da cultura indígena.

Desse viés hermenêutico percebe-se uma sensibilização para as dimensões étnico-culturais da música, da teologia, da saúde e da espiritualidade. Que se manifeste em docentes e discentes, nos currículos, na

produção acadêmica e científica e não por último, na conscientização da parcialidade da cultura e da ciência ocidental, agora enriquecida pela cultura e ciência indígena.

As atividades dos programas de formação entre COMIN/Faculdades EST sempre contam com a participação das comunidades indígenas, garantindo assim o seu aporte, seus saberes e suas ciências. Isto propicia espaço para produção de novos conhecimentos e não apenas reprodução. Neste contexto se insere o curso de pós-graduação “Educação, diversidade e cultura indígena”.

3 Unidade de Bolsas de Brot Für die Welt (PPM) e Ausbildungshilfe

As instituições alemãs PPM e Ausbildungshilfe têm um programa de Bolsas que o COMIN acessou para facilitar o ingresso de estudantes no curso, principalmente de pessoas educadoras de escolas públicas e indígenas. Assim, o próprio projeto foi encaminhado de forma diferenciada, ou seja, solicitou-se um Projeto de Bolsas Coletivas. Estas instituições também acompanharam todo o processo dos cursos e no final foi feita uma avaliação externa, cujo resultado foi a continuidade do apoio aos cursos posteriores.

4 Povos Indígenas

O planejamento, a execução, as atividades de coordenação e docência do curso foram articuladas em conjunto com as comunidades indígenas, principalmente do povo Kaingang, Guarani Xokleng, Tupinikim, Kaiowá e Terena. Garantiu-se assim o seu aporte, seus saberes e suas ciências neste curso de pós-graduação. A interação com indígenas

seja como docentes ou discentes propiciou espaço para produção de novo conhecimento e não apenas reprodução.

OBJETIVO DO CURSO: Educação, Diversidades e Culturas Indígenas

O objetivo geral do curso aqui focalizado é o de oferecer atualização de conhecimentos e fomentar a reflexão crítica sobre a temática da diversidade étnico-cultural no contexto brasileiro, em nível de pós-graduação *lato sensu*, visando qualificar a atuação de pessoas multiplicadoras e educadoras, docentes, lideranças e profissionais de outras áreas para práticas em educação na diversidade, com ênfase nas culturas e ciências indígenas.

Em termos específicos o curso objetiva:

- Proporcionar aprofundamento teórico e metodológico em diversidade, para atuação no contexto multiétnico e pluricultural brasileiro;
- Oportunizar atualização de conhecimentos sobre história, cultura e Ciências indígenas e sobre as dimensões étnico-culturais-religiosas do conhecimento;
- Proporcionar formação de multiplicadores para o exercício de seu papel transformador na sociedade e para construir práticas educativas na perspectiva da alteridade.

Estes objetivos foram estabelecidos tendo em vista a educação intercultural que busca impulsionar leituras epistemológicas desde os povos indígenas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO

O curso foi planejado, construído e executado por uma equipe composta por profissionais do COMIN; estudantes e comunidades indígenas com quem o COMIN tem parceria e atuação; docentes de diversas instituições de ensino superior da área da educação e da antropologia, que aliam experiência de atuação com comunidades indígenas com formação e produção acadêmica na temática enfocada. A coordenação dos cursos foi realizada pela Profa. Cledes Markus, assessora do Programa de Formação do COMIN e docente da Faculdade EST; pelo Professor indígena Kaingang Bruno Ferreira; e pela coordenação geral do IEPG da Faculdade EST.

A escolha do Conteúdo Programático do curso se pautou pela possibilidade de abarcar uma diversidade de temáticas, mantendo entre si uma abordagem comum ligada ao contexto indígena. A realidade, os direitos, as lutas, a história, as lógicas, as cosmológicas, as racionalidades, as filosofias e epistemologias indígenas foram o foco do conteúdo. Desta forma, temas como a complementaridade, reciprocidade, comunidade, relações com a natureza, concepções do Bem viver, espiritualidade fizeram parte dos blocos temáticos abordados.

As reflexões, partindo do contexto indígena, também incluíram a diversidade étnico-cultural na sociedade brasileira, representada nos espaços educativos onde discentes, que procuram o curso, indígenas e não indígenas, estão inseridos. Relacionamos as temáticas a seguir: História dos Povos Indígenas no Brasil e da América; Territorialidade, meio ambiente e sustentabilidade indígena; Expressões simbólico-culturais indígenas; Pedagogias e alteridade na diversidade; Educação no contexto

indígena; Tradições religiosas indígenas; Parentesco e relações de gênero no contexto indígena; Direitos, Legislação e Políticas Públicas; Metodologia de Pesquisa; Fundamentos da ética; Fundamentos da Antropologia.

Uma das características particulares deste curso foram as atividades formativas planejadas junto com as comunidades indígenas. Neste sentido, as comunidades participaram do processo de formação e programaram o conteúdo da aprendizagem nestes espaços. As atividades aconteceram na Aldeia Guarani da Estiva, no município de Viamão, RS; na Aldeia Kaingang Por Fi, no município de São Leopoldo, RS; e em Aldeias das regiões próximas onde vivem os estudantes. As atividades propiciaram às pessoas do curso uma aproximação mais íntima e corpórea com as comunidades indígenas, e estas por sua vez acolheram as pessoas do curso. Durante a estadia e convivência estiveram empenhadas no processo de formação do grupo em relação a sua história, cultura, saberes e realidade. Ofereceram comidas, narraram sobre sua história e descreveram aspectos de sua cultura. Compartilharam aspectos de seus saberes e sua ciência. Relataram sobre os desafios e conflitos que enfrentam e convidaram para cantos e danças de sua cultura.

Estas atividades representaram momentos importantes para o grupo. Para alguns foi a primeira visita numa Aldeia Indígena. Para outros, foi o momento de dar-se conta de aspectos das realidades indígenas antes despercebidas. Foi visível a introdução de novas reflexões no curso a partir das visitas. Com as atividades de campo, portanto, foi possível situar os participantes do Lato Sensu no contexto dos estudos, oferecendo critérios para que possam interpretar as inúmeras realidades em que estão inseridos. Em interlocução direta com indígenas, estudantes puderam perceber que, no encontro com o outro, nunca o

aprendemos no seu todo, mas sim de forma parcial. A sacerdotisa Lurdes Kaingang ensinou que, “mesmo contando tudo sobre o que somos e como vivemos, sempre teremos segredos, tesouros da nossa cultura”.

Outras atividades importantes do curso foram os seminários temáticos com lideranças, mestres, doutores e grupos de canto e dança indígenas nas dependências da Faculdades EST. As atividades foram abertas ao público e contou com participantes da comunidade de São Leopoldo, estudantes de mestrado e doutorado da Faculdades EST e docentes e discentes de outras universidades da região da Grande Porto Alegre, do Vale do Caí e do Vale do Taquari. Foram momentos de aprendizagem, socialização e reflexão sobre a cultura e a ciência indígena para um público mais amplo.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

A partir da gestão colaborativa do curso e de uma perspectiva intercultural, não só o conteúdo foi planejado de forma conjunta com as comunidades indígenas, mas também se observou para que os processos pedagógicos destes povos estivessem presentes, visto que a educação intercultural como processo e projeto intelectual e político dirigida à construção de outros modos de saber, ser e estar neste mundo exige a incorporação tanto da ciência e da epistemologia como das metodologias e pedagogias indígenas nas estruturas curriculares. Neste sentido entendemos a educação intercultural não como simples inclusão da temática indígena nos currículos ou de programas especiais no processo educativo, pois estes continuam permitindo e perpetuando

uma educação universal, eurocêntrica que vinculam práticas e pensamentos racializados e exclusionistas.

Assim, são ressaltados alguns aspectos apontados como positivos na avaliação de estudantes e docentes:

A ênfase na construção do conhecimento coletivo foi um dos aspectos mais evidentes. Para Walsch (2005)¹⁵, em todos os projetos políticos, éticos, pedagógicos e epistemológicos de uma educação intercultural são essenciais os conhecimentos coletivos, as análises e as ações coletivas. O indígena Xamã Huichol resumiu este princípio dizendo: “Juntar los momentos en uno solo corazón, un corazón de todos, nos hará sabios un poquito más para enfrentar lo que venga. Sólo entre todos saberemos todo.”¹⁶

Desta forma, a racionalidade comunitária indígena fortaleceu os vínculos entre as pessoas participantes do curso, despertando o sentido comum, tornando-se um grupo comunitário que optou por refletir em conjunto sobre sua experiência, compartilhar vivências, saberes, opiniões, histórias, testemunhas, mitos, comentários e rumores. O fato de discentes estarem alojados nas dependências da Faculdade EST, cerca da pela natureza, propiciou um espaço especial de convivência que foi ressaltado pelos participantes.

O reconhecimento da oralidade como possibilidade epistemológica também alicerçou o curso. Os povos indígenas são formados em primeiro lugar pela e na oralidade, que mantém a cultura

15 WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y de colonialidad. *Perspectivas y convergencias/ Signo y Pensamiento*, n. 46, v. XXIV, p. 42, enero/junio 2005.

16 HERRERA, Vera Ramón. *La noche estrellada: la formación de constelaciones de saber*. Chiapas, n. 5.

oral como seu esteio de produção e transmissão de conhecimentos, embora muitos indígenas já tenham a escrita como possibilidade de comunicação de seus saberes, devido ao longo processo de escolarização e ao ingresso na academia.

Esta oralidade foi evidenciada no curso, seja no próprio planejamento em que se previu esta forma de aprendizagem, mas também pela presença de indígenas docentes e discentes, que nos remetiam a sua forma de expressão. No curso assumiu-se politicamente o incentivo às construções orais do conhecimento através de relatos, narrativas, diálogos, conversas, vídeos comentados. Estas formas orais também pautaram avaliações durante o curso.

O curso também se empenhou para que a construção do conhecimento não se restringisse à palavra, mas que todo corpo estivesse envolvido no processo de construção do conhecimento. Conversar é mostrar-se reciprocamente, é compartilhar. Mas deste processo de mostrar-se e compartilhar também fazem parte o dançar, cantar, representar, encenar, teatralizar, silenciar, ouvir, dizer o sonho que se sonhou na noite, compartilhar a comida, enfeitar o ambiente com objetos significativos, ritualizar, observar e conversar com a natureza, incluir a espiritualidade. Tudo isto constou como parte do processo de construção de conhecimento.

A inclusão da natureza no processo de formação e aprender com ela também foi um aspecto pedagógico aprendido no processo de construção de conhecimento neste grupo. Para os povos indígenas o saber não está restrito aos humanos. Segundo Viveiros de Castro, confirmado pelos indígenas participantes do curso, o saber indígena está fundamentado em uma teoria associada à imagem de um uni-

verso comandado pelas categorias da agência e da intencionalidade, isto é, todos os componentes do cosmos têm voz ativa, são sujeitos e agentes. Neste sentido, “A natureza não é ‘natural’, isto é, passiva, objetiva, neutra e muda e os humanos não têm o monopólio da posição de agente e sujeito, não são o único foco da voz ativa no discurso cosmológico” (CASTRO, 2007, p. 7)¹⁷.

No caso das cosmologias ameríndias, o conceito central proposto por Viveiros de Castro para a sua caracterização é o “Perspectivismo Ameríndio”, que se refere ao modo como as diferentes espécies de sujeitos humanos e não humanos que povoam o cosmos (deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos) percebem a si mesmas e às demais espécies. Segundo Castro:

Trata-se da noção de que o mundo é povoado de um número indefinidamente grande de espécies de seres dotadas de consciência e cultura e cada uma dessas espécies é dotada de um ponto de vista singular, ou melhor, é constituída como um ponto de vista singular. (2007, p. 7)¹⁸

17 CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. In: PALESTRA DO ENCONTRO “VISÕES DO RIO BABEL. CONVERSAS SOBRE O FUTURO DA BACIA DO RIO NEGRO”, 2007, Manaus. *Anais...* Manaus: Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, 2007. p. 7.

18 CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. In: PALESTRA DO ENCONTRO “VISÕES DO RIO BABEL. CONVERSAS SOBRE O FUTURO DA BACIA DO RIO NEGRO”, 2007, Manaus. *Anais...* Manaus: Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, 2007. p. 7.

As implicações ao considerar as epistemologias que encontram suas bases na filosofia, cosmologia e racionalidades dos povos indígenas, incluindo nelas as relacionadas com sua experiência com a natureza também leva a refletir sobre a territorialidade, a sustentabilidade e as lutas políticas e epistêmicas vivenciadas por estes povos.

No reconhecimento das racionalidades indígenas no processo de formação, valorizou-se o que Kusch considera o “pensar de meditación”, um pensar vinculado ao coração, ao tema do emocional. Desta, foram a convivência propiciada no curso, seja nas aulas ou em momentos posteriores; criaram vínculos e propiciou o exercício da intimidade que foi importante na aprendizagem comum.

Assim, foi importante que durante o curso, ao circularem entre estudantes informações importantes sobre os modos de vida, histórias e ciências dos povos indígenas, as reflexões perpassaram pela história de vida de cada estudante e propiciaram a possibilidade de identificações e de reconhecimento de uma ancestralidade americana que nos é inerente, embora muitas vezes negada e esquecida. Uma das estudantes do curso contenta emocionada: “Nesta semana, ao sermos motivados a pensar em nossas histórias, fui com minha mãe pesquisar fotos sobre a minha ancestralidade, eu descobri que tenho ancestrais indígenas e negros em minha família, fato este, que até aquele momento havia sido omitido para nós. Para mim foi um marco divisor em minha vida. Até aquele momento, negros e indígenas eram os outros e agora percebo que estas tradições têm continuidade em minha história”.

Dessa forma, ao estudar a história, a cultura e a ciência ameríndia num curso de formação, além de apontar para o respeito e dignidade que lhes é devido, também permite que se pense nas continuidades

que afetam as pessoas da sociedade brasileira. Conforme Kusch, “La búsqueda de un pensamiento indígena no se debe sólo al deseo de exhumarlo científicamente, sino a la necesidad de rescatar un estilo de pensar que, según creo, se da en el fondo de América y mantiene cierta vigencia en las poblaciones criollas” (KUSH, 1999, p. 259)¹⁹. De acordo com Kusch, podemos pensar que no Brasil a busca de um pensamento indígena também está em vigência no pensamento popular.

Os indígenas presentes no curso afirmam que foram momentos de reflexão sobre suas identidades, seus projetos, suas cosmologias e epistemologias que irão contribuir em suas lutas na comunidade a que pertencem. Também enfatizam terem sido espaços de formação e reflexão sobre suas práticas junto às escolas indígenas. E não por último, atestam que foi um espaço e exercício que apontou para outras formas de socialidades entre indígenas e não indígenas.

Assim, neste curso perceberam-se claramente dois movimentos: um de identificação, em que estudantes puderam reconhecer-se em suas ancestralidades ameríndias; e outro de reconhecer o outro, ou seja, a alteridade.

O CORPO DOCENTE

O corpo docente contou com a participação de indígenas dos povos Kaingang, Guarani, Terena, Kaiowá, Tupinikim e Baniwa. Estes representaram 40% do total de docentes contratados pela Faculdade EST. Este número significativo de docentes indígenas foi um diferencial para a Faculdade EST/COMIN, que investiu e apostou na contratação

19 KUSH, Rodolfo. *Obras completas*. Tomo II. Santa Fé, Argentina: Fundación Ross, 1999. p. 259.

de docentes indígenas como forma de qualificar o curso e valorizar profissionais indígenas que são protagonistas no processo de educação intercultural. Também foi um diferencial para o grupo de discentes que tiveram a oportunidade de perceber a perspectiva específica da história, da realidade, da cultura, da metodologia e da epistemologia a partir dos próprios povos indígenas e de suas etnias específicas.

Além disso, o curso também contou com profissionais do COMIN, da Faculdade EST, e de outras universidades federais, privadas e comunitárias (UFSC, UFRGS, UFPEL, PUC/SP, UNISC, UFM, UFGD, UFRG, FEEVALE) que têm uma trajetória em termos de educação intercultural e apoio às lutas e projetos indígenas.

O corpo docente teve um perfil de competência acadêmica aliado com prática indigenista. A maioria com formação e pesquisas em Ciências Humanas.

PÚBLICO PARTICIPANTE

Participaram do curso, em sua maioria, profissionais da rede pública e privada, indígenas e não indígenas, mas também pessoas de ONGs e movimentos sociais, lideranças comunitárias e interessadas em geral. A primeira edição do curso contou com 24 participantes, sendo 4 indígenas; a segunda edição com 36 participantes, sendo 6 indígenas; e na terceira edição com 25 participantes, sendo 9 indígenas.

Os três grupos apresentaram uma diversidade muito grande, seja em termos de origem étnica (além de indígenas, descendentes de italianos, alemães, poloneses, russos, judeus e afro-brasileiros); de localização geográfica (Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas

Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Espírito Santo); e de formação (Pedagogia, História, Antropologia, Artes, Teologia, Arquitetura, Assistência Social, Matemática, Agronomia). Esta diversidade proporcionou muita riqueza nas reflexões. O respeito mútuo e a acolhida dos diferentes olhares e perspectivas marcaram o grupo.

Um diferencial foi a presença indígena como discentes, que possibilitou a interlocução, apontando e desafiando de forma direta para as especificidades culturais, no que se refere à epistemologia e metodologia que precisam ser consideradas nos processos educativos interculturais.

Profissionais da educação da rede pública formaram a maioria das pessoas participantes. Estes profissionais, especialmente da rede pública, não dispunham de condições financeiras para investir em sua capacitação. Foi pensando nesta situação que o COMIN encaminhou projetos de bolsa de estudos coletiva para a Unidade de Bolsas de Brot Für die Welt e Ausbildungshilfe da Alemanha.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A proposta de formação que considere a linguagem, a perspectiva e a epistemologia indígena, bem como a da diversidade étnica, cultural de toda sociedade brasileira, traz implicações teóricas e metodológicas importantes. Algumas considerações de caráter reflexivo ainda provisório serão anunciadas a respeito.

Ao enfatizar a diversidade étnica, cultural e religiosa num programa de formação, necessariamente se considera a perspectiva intercultural em

que se privilegia a polifonia do processo. As diversas vozes são ouvidas. A variedade de cosmovisões e experiências históricas são consideradas.

Assim, através dos conteúdos e das práticas pedagógicas, se oportuniza o conhecimento, a reflexão e a valorização da multiplicidade de contextos sociais e culturais existentes e a diversidade de cosmovisões e saberes que as etnias humanas constroem e sustentam ao longo da história.

Na abordagem intercultural, portanto, pode acontecer a superação das muitas formas de tendências etnocêntricas e monoculturais, a renúncia ao método e à postura hermenêutica reducionista. Proporciona assim, reconhecimento dos diversos mundos, dos diversos conhecimentos e dos diversos aportes teóricos. A formação, neste sentido, se torna espaço de diálogo dos saberes.

A inclusão da dimensão da diversidade étnica, cultural e religiosa também nos remete para uma formação em direitos humanos, em que se priorizam os fundamentos éticos da alteridade e do reconhecimento do direito de poder ser diferente. A formação se apresenta como espaço para o exercício contínuo do reconhecimento da alteridade absoluta do outro, o que implica uma formação para o escutar da voz diferente que brota de uma cultura também diferente. Ao mesmo tempo implica em aprender a reconhecer os direitos fundamentais dos outros, sustentado em ideias e posturas de justiça e democracia.

A formação, portanto, se percebe como espaço aberto em que estudantes tenham a possibilidade de estabelecer diálogo e desenvolver uma atitude dialógica com as pessoas, as culturas e as ciências outras. Este diálogo possível é concebido e sustentado pela formação que inclua o aprender a conviver com as experiências da humanidade toda.

AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

As avaliações realizadas no final de cada etapa e curso e também a avaliação externa ajudaram a perceber o andamento do processo de formação, sentir as suas potencialidades e detectar desafios que teriam que ser equacionados. São destacados, abaixo, alguns aspectos dos relatos avaliativos realizados durante os cursos.

Pedagoga de Campinas, São Paulo, escreve:

Sou formada em pedagogia e atuo como professora de Educação Básica na rede pública estadual. Esse curso de pós-graduação vem ao encontro de questionamentos que eu já fazia com relação à ausência do trabalho sob a ótica da diversidade e das culturas indígenas na escola não indígena. A partir dele retorno à escola com novos instrumentos para enriquecer meu trabalho e dos demais professores com quem convivo.

Historiadora, professora universitária de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, relata:

Sou professora de História e o curso de pós-graduação está sendo de grande importância para conhecer aspectos da cultura indígena e suas diversidades. Com isso, poderei contribuir para divulgar a riqueza cultural e as ciências dos povos indígenas e contribuir para romper com ideias preconceituosas que atrapalham o entendimento entre as pessoas.

Técnica em Enfermagem e Pedagoga de Tenente Portela, Rio Grande do Sul, escreve:

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas propostas pelo curso trouxeram um amplo conhecimento acerca da temática, enfocando aspectos significativos de diferentes etnias indígenas. Neste sentido, a presença de colegas indígenas na condição de alunos do curso enriqueceu a discussão nas aulas e trouxe presente a história de lutas, conquistas, resistências, sofrimentos e preconceitos dos povos indígenas, frente à sociedade e que muitas vezes estes aspectos são ocultados e ou velados pela sociedade dominante.

Assessor Pedagógico da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Blumenau, Santa Catarina:

O aprendizado foi rico, pois pudemos nos aprofundar mais nas questões voltadas para a espiritualidade dos povos indígenas. Conhecer as relações entre o cotidiano e o espiritual e identificar a riqueza que este espiritual exerce nas relações dos povos indígenas com a natureza. [...] Eu mudei a minha visão sobre as questões indígenas a partir destes encontros. Esta formação enriqueceu muito as minhas práticas e conceitos a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, bem como as trocas ocorridas com os meus colegas de curso.

Historiador, indígena Kaingang afirma:

O curso me mostrou as diversas possibilidades de interação com as mais diferentes culturas e que precisamos construir juntos uma nova proposta de

vivência na sociedade como um todo. As mudanças culturais são inevitáveis partindo da mobilidade cultural. O desafio é como produzir uma nova prática. O curso é um grande exemplo de que é possível deslumbrar novos horizontes. É importante dizer que para a minha atuação com os professores é muito útil, conseguirei melhorar a minha relação com as pessoas que apostam numa mudança de comportamento em relação às comunidades indígenas. Mas o grande aprendizado foi a de que existem muitas possibilidades em relação às comunidades indígenas e que juntos construiremos uma nova proposta.

CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

De parte da coordenação, percebeu-se que o curso foi realizado como um exercício de formação e educação intercultural. Cientes de que há aspectos teóricos e práticos da epistemologia ameríndia que necessitam ser refletidos e incorporados em outras edições do curso. No geral percebe-se que, como proposta pioneira que se propõe a trabalhar com práticas em diversidade, com ênfase nas culturas indígenas, este curso trouxe revelações importantes: existe o interesse de profissionais da educação em buscar qualificação nesta temática; que a formação proporcionada tem recebido credibilidade em muitos âmbitos; que a participação de docentes e discentes indígenas no curso trouxe um diferencial importante para cada participante do grupo; que nesta proposta acontece construção coletiva e conjunta de conhecimentos que apresenta uma riqueza muito grande.

A realização do curso foi articulada e realizada em conjunto com discentes, docentes e comunidades indígenas e seus espaços de contribuição foram significativos em especial para a mudança de paradigmas, que ocorre na possibilidade de encontro com a alteridade. Desta maneira, a formação propiciou espaço para produção de novos conhecimentos e não apenas a reprodução dos já existentes.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. *Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. In: PALESTRA DO ENCONTRO “VISÕES DO RIO BABEL. CONVERSAS SOBRE O FUTURO DA BACIA DO RIO NEGRO”, 2007, Manaus. *Anais...* Manaus: Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, 2007. p.7.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992.

DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições Ético-Estético-Afetivas e desafios Teórico-Methodológicos na Pesquisa em Educação. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semalvinadorneles.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. El imaginário religioso indígena como desafio a la investigación filosófica en América Latina. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *História do imaginário religioso indígena*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1997.

_____. *Hacia una filosofía intercultural latino-americana*. San José, Costa Rica: DEI, 1994.

_____. Pressupostos, limites e alcances da filosofia intercultural. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa et al. *Educação escolar em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire*. São Paulo: UNESP, 2004.

HERRERA, Vera Ramón. La noche estrellada: la formación de constelaciones de saber. In: Chiapas no. 5.

KUSCH, Rodolfo. El pensamiento indígena y popular en América. In: _____. *Obras Completas*. Tomo II. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross, 1999. p. 544.

_____. *Esbozo de una antropología Filosófica Americana*. Buenos Aires: 1978.

_____. *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, 1976. p. 74.

_____. *Obras completas*. Tomo II. Santa Fé, Argentina: Fundación Ross, 1999. p. 259.

RAMOS, Antonio Dari et al. *Diálogos interculturais: identidades indígenas na escola não indígena*. Campinas, SP: Curt Nimo endajú, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

SOUZA, José Otavio Catafesto. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter) nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Org.). *Povos Indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 20.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, conocimientos y de colonialidad. *Perspectivas y convergencias/Signo y Pensamiento*, n. 46, v. XXIV, p. 42, enero/ junio 2005.

PARTE III – DEBATES PARALELOS

O LUGAR DA CULTURA: REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLAS INDÍGENAS NA TI PIAÇAGUERA (SÃO PAULO/BRASIL)

Camila Mainardi¹

Resumo

Neste ensaio interesse-me pelas escolas indígenas das aldeias da Terra Indígena (TI) Piaçaguera, que seguindo as regulamentações da Constituição de 1988, são diferenciadas, interculturais e bilíngues. As escolas, não alheias ao movimento de conjunção e disjunção de coletivos, mas constituintes e constituídas por ele, são capturadas pela máquina de relações tupi guarani. Fato que se tornou possível a partir da Constituição mencionada: a indianização das escolas. Sigo, então, as falas de alguns professores e professoras indígenas, assim como, alguns eventos etnográficos – mais especificamente, uma reunião entre pais e professores na escola da aldeia Piaçaguera –, com o intuito de mostrar o movimento tupi guarani relacionado aos discursos sobre o lugar da “cultura”, esboçando, ainda, reflexões além dos modos próprios de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Tupi Guarani. TI Piaçaguera. Educação escolar indígena.

1 Professora no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. E-mail: mainardi.camila@gmail.com

Resumen

En este ensayo me intereso por las escuelas indígenas de las aldeas de Tierra Indígena Piaçaguera, que conforme a las regulaciones de la Constitución de 1988, son diferenciadas, interculturales y bilingües. Estas escuelas se encuentran operando en el marco de relaciones interétnicas tupi-guaraní. La promulgación de la constitución mencionada permitió una indianización de las escuelas. Incluyo aquí palabras de profesores y profesoras así como algunos eventos etnográficos, especialmente una reunión entre padres y profesores de la escuela en la aldea Piaçaguera, con el objeto de mostrar el posicionamiento del movimiento tupi-guaraní en torno al lugar de la “cultura” y reflexiones más allá de los modos propios de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Tupi Guaraní. TI Piaçaguera. Educación escolar indígena.

INTRODUÇÃO

A escola indígena tem sido alvo de inúmeras discussões. Desde a década de 1970, experiências de educação escolar indígena diferenciada têm se efetivado no Brasil, mas é a partir da Constituição de 1988, com as regulamentações que a seguem, que a educação escolar indígena se constitui como educação diferenciada, bilíngue e intercultural². É interessante notar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Artigo 78, Título VIII, estabelece que um dos objetivos da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas é: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, além de

2 Sobre educação escolar indígena ver Silva e Ferreira (2001); Silva (2001) e Cohn (2005).

“garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas” (COHN, 2005b, p. 489).

O modelo sugerido tem sido implantado em todo o país, e encontra diversas respostas indígenas. A escola é inventada a partir da experiência de cada grupo, sendo que cada um deles tem expectativas particulares em relação à educação escolar³ (SILVA, 2001). Ademais, surge a necessidade de formação e qualificação de professores e professoras para atuar nas escolas indígenas, tema de alguns dos artigos desta coletânea⁴.

Neste ensaio interesse-me pelas escolas indígenas das aldeias da Terra Indígena (TI) Piaçaguera, localizada no litoral sul do Estado de São Paulo, Brasil, que seguindo as regulamentações da Constituição de 1988, são diferenciadas, interculturais e bilíngues. Durante grande parte da pesquisa de campo realizada, havia duas aldeias na TI cada qual com sua escola⁵. Os professores e funcionários (merendeira e diretora) de ambas as escolas eram da *comunidade*⁶ e moravam nas aldeias.

3 Um caso interessante é o que nos relata Myriam Alvarez (2004) acerca da escola Maxakali, que foi apropriada e resignificada, sendo inserida nas relações do grupo.

4 Para a experiência da Universidade Federal de Goiás, ver Pimentel e Herbetta (neste volume).

5 O número de aldeias na TI é inconstante, reflexo do modo como se organizam politicamente. Para uma discussão mais profunda ver Mainardi (2015).

6 *Comunidade* é o termo que utilizam para se definir. Mesmo nos momentos em que há um *cacique*, isto é uma *liderança* escolhida pela *comunidade*, esta se reúne para decidir acerca de questões internas, tais como, quem irá ocupar os cargos remunerados da aldeia – ser o agente de saúde ou de saneamento, o professor e a cozinheira da escola – ou quem será retirado de algum desses cargos. É comum ouvir que “é difícil trabalhar para a comunidade”, isto é ocupar um desses cargos salarizados, pois eles dependem da vontade da *comunidade*, que “*hoje pode querer que você trabalhe, mas amanhã pode não querer mais*”.

Palavras em português com significado tupi guarani e que, portanto, devem ser relativizadas, estão grafadas em itálico.

As escolas, não alheias ao movimento de conjunção e disjunção de coletivos, mas constituintes e constituídas por ele, são capturadas pela máquina de relações tupi guarani. Eis o que se tornou possível a partir da Constituição mencionada: a indianização das escolas. Sigo, então, as falas de alguns professores e professoras indígenas, assim como, alguns eventos etnográficos – mais especificamente, uma reunião entre pais e professores na escola da aldeia Piaçaguera –, com o intuito de mostrar o movimento tupi guarani, os conflitos como pano de fundo das relações entre as famílias, além dos modos próprios de ensino e aprendizagem que lançam luz ao ambiente escolar.

Vale mencionar que os conflitos – que sintetizam a ideia de ruptura, e conseqüente reorganização das relações – longe de serem considerados de modo negativo, como um mal degenerador da “sociedade”, são antes produtores desta. Retomando Clastres, Lima e Goldman (2003) apontam que o autor de “A Sociedade contra o Estado” já ponderava que restringir a reflexão antropológica à questão da manutenção da ordem, da coesão e dos mecanismos de controle manifestaria a adoção do ponto de vista do Estado. Assim, este ensaio foge da perspectiva do Estado para pensar a política ameríndia a partir de seus próprios termos. Não se trata de buscar qualquer tipo de ordem, mas de elucidar o movimento no qual a ordem, a unidade, a conjunção de coletivos e, portanto, de identidade, são apenas um lado da moeda, que não estão postos para durar⁷.

7 Para a atualização do pensamento clastreano ver Sztutman (2009, 2011, 2012, 2013) e o dossiê organizado por Perrone-Moisés, Sztutman e Cardoso (2011) na Revista de Antropologia. Sobre política ameríndia e os movimentos de concentração e dispersão de coletivos ver Perrone-Moisés (2006) Perrone-Moisés e Sztutman (2010).

Além disso, em contraste à preocupação de autores clássicos como Egon Schaden (1976) e Florestan Fernandes (1976) que buscavam nos grupos indígenas algum tipo de função para a educação, ou instituições que equivaleriam ao nosso modelo de ensino, hoje, discute-se modos de ensino e aprendizagem próprios, contrapondo o que seria uma educação indígena a uma educação escolar indígena (COHN, 2005b). Apresento brevemente, a seguir, alguns desdobramentos e contribuições dessa discussão.

Sobre os modos de adquirir conhecimentos

Carneiro da Cunha nos lembra que “os conhecimentos tradicionais não são simplesmente um *corpus* estabilizado de origem imemorial, e sim conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos” (2009, p. 365). A autora, na apresentação do dossiê “Efeitos das políticas de conhecimentos tradicionais” publicado na Revista de Antropologia (CARNEIRO DA CUNHA, 2012a) e no artigo que o integra (2012b), faz algumas considerações sobre os conhecimentos ameríndios das quais faço um recorte interessado: (1) Importa antes a cadeia de transmissão de conhecimentos entre “detentores com autoridade (mas não necessariamente autoria) e seus aprendizes autorizados” (2012b, p. 11) do que as coisas e os conhecimentos por eles mesmos; o valor do conhecimento está privilegiadamente na troca, em seus processos de aquisição. (2) Tendo isto em vista, “a tarefa do antropólogo não deve se ater aos produtos e resultados, mas considerar os processos” (2012b, p. 442), considerando que (3) os conhecimentos e os modos de conhecer são diversos entre os coletivos ameríndios.

Interesso-me, assim, pelos modos de criar e circular conhecimentos, que implicam em movimento e relações. Não entendo conhecimentos apenas como conteúdo, como *corpus* estabilizado. Em Piaçagüera, os conhecimentos são antes *corpus* instáveis porque atravessados pela experiência pessoal de cada um, porque construtores de pessoas diferenciadas ao mesmo tempo em que construídos por elas. O conhecimento da *reza*⁸, por exemplo, não existe fora da pessoa-corpo que o recebeu. Vejamos a partir dos ensinamentos de alguns conhecedores:

Eu: Como faz para aprender a *reza*, Catarina?

Catarina: Os Tupi não aprende. Ele vai todo dia na *casa de reza*, uma hora ele consegue. Eu não posso ensinar o meu filho. Como vou ensinar meu filho uma coisa que tem que ser dele? Se eu ensinar ele, daí não é dele, não é ele. E se eu disse pra ele: “olha, Tenon [filho de Catarina], você vai *cantar* essa *reza*!”, não dá. Tem dia que, as vezes, eu quero *rezar* uma *reza* e não lembro na hora. Se não for pra mim *rezar*, eu não consigo lembrar. Aí, você vai na frente [na *casa de reza*]. Quando a pessoa vai na frente, ele não sabe o que vai *cantar*. Ele começa a se *concentrar*. Se ele fala: “ensaia bastante aquela *reza*”, na hora não vem.

A fala de Catarina trata dos modos de adquirir conhecimentos: A *reza* não existe fora da pessoa-corpo que a recebeu, nem pode ser ativada à toa. É preciso estar concentrado para estabelecer determinadas relações – com *nhanderu* e os *guias* – que ocorrem nos sonhos e nos momentos de

8 Traduzem por *reza*, *cantos* recebidos em momentos de *concentração*, na *casa de reza* ou durante os *sonhos*, em determinados estágios da vida, em que é preciso fortalecer o *corpo*.

concentração. Não é possível, desta forma, que Tenon aprenda a *reza* da mãe. Para receber uma *reza* ele terá que atualizar suas próprias relações. O mesmo nos ensinou Guáira quando, para a mesma pergunta, respondeu:

Guáira: É um *mistério*. A gente vai crescendo, se *habituando*, indo na *reza*, vendo *pajé*, aí, a pessoa vai desenvolvendo, se esperar recebe o *dom*, nos *sonhos*, recebe o *dom* de cura, aí, vai caminhando.

O *mistério* a que se refere Guáira é recorrente também nas falas de Catarina – e veremos nas de Mirim. Tudo se passa como se fosse possível explicar até determinado ponto, depois, para conhecer, é preciso experimentar com o próprio corpo, daí o *mistério* que não se explica ou se ensina, mas se experimenta ao longo da vida. Todas as falas sobre conhecimentos estão ligadas a narrativa de certos eventos da vida: a morte de parentes, o retorno para a aldeia, os deslocamentos. Aquisição de conhecimentos e trajetória de vida não são pensados de modo separado, ao contrário, existem em conjunto. No decorrer da vida, frequentando determinados espaços, se adquire conhecimentos. É o que indica as falas de Catarina: “Ele vai todo dia na *casa de reza*, uma hora ele consegue”, e Guáira: “A gente vai crescendo, se *habituando*, indo na *reza*, vendo *pajé*”. Assim, para o conhecimento da *reza*, é preciso frequentar as sessões de *reza*. Mas, há outros espaços comumente lembrados. A escola, por exemplo – seja inclusive, para justificar a falta de conhecimentos, por não ter participado da escola, por exemplo.

Vejamos uma conversa com Mirim que esclarece outros pontos:

Mirim: [...] O indígena é o seguinte, ele tem a *palavra*, ele tem a *letra*. Eu não devia até nem fala, não. Eu não

devia passar essas coisas não. Porque muitos dos grandes *pajés*, dos grandes *pajés* que era aquele como feiticeiro, mas ele não é feiticeiro! Ele é o homem da medicina, é homem do conhecimento da natureza, das ervas, dos medicamentos, de toda e qualquer enfermidade que existe, é o tal do *pajé*. Então, muito das coisas, *yvyvraijakuéry*. *Yvyvraijakuéry* que chama, né? Que eram os *guiás* que acompanhavam os *pajé*. Então muitas coisas ficaram em *segredo*, que eles não passavam, porque não adianta nada eu falar uma coisa que é meu ou você falar uma coisa seu, falar pra mim, não vai adiantar nada que a coisa é seu, aquele negócio é seu, aquela sabedoria, aquele conhecimento é seu, aquele recurso, aquela bondade, aquele carinho, aquele amor, aquele coração bom é seu. Se eu falar pra você que eu falo com *tupã* que é trovão, com o ouriço, com vulcão, terremoto, com vento, chuva, animais, você vai dizer assim: “o Mirim é louco, Mirim é doido, tá faltando parafuso” [...]. Então, disso, muitas coisas ficaram no *segredo*, não foi passado, não foi passado... [...] Os conhecimentos ficam em *segredo*, a gente não fala pra ninguém porque a pessoa não vai acreditar.

A aquisição de conhecimentos é uma experiência pessoal, por isso Catarina não pode ensinar Tenon, nem Mirim pode me ensinar, por isso muitas coisas são um *mistério* e ficaram em *segredo*. “A gente não fala pra ninguém porque a pessoa não vai acreditar”, disse Mirim. Acreditar ou não está, assim, relacionado ao corpo. Não adianta falar, explicar, para conhecer é preciso experimentar com o corpo.

Mirim começou, então, um longo discurso sobre seus momentos de *concentração* em que estudava coisas como a *palavra*, a *letra* e

o *número*, conhecimentos que não consigo descrever aqui. Mantenho da sua fala passagens que tratam dos modos de adquirir conhecimentos. Mirim contou que ainda está começando a estudar e que ainda *testará* os conhecimentos. Ele ficou cego, desde então, não pode mais recorrer aos livros, modo não indígena de aquisição de conhecimentos, o que aparece em sua fala:

Mirim: Isso é coisa minha, estudo meu, estudo básico meu. [...] Isso é tudo estudo por minha conta. Eu sou cego, como vou ler? E talvez até, se eu lesse, se estivesse enxergando eu não tinha esses conhecimentos. *Deus* falou: “vou tirar sua visão, mas vou te dar dez brinquedinhos para você, dez conhecimentos para você brincar.”

Eram desses conhecimentos que *deus* deixou, que Mirim me explicava e que eu não entendia. Perguntei como ele tinha aprendido ao qual respondeu enfático:

Mirim: Mas comigo mesmo! Eu não tô falando que eu aprendo comigo mesmo? Eu mesmo sozinho! Eu tô falando que, se eu enxergasse, eu não tinha esses conhecimentos. Agora que eu sou cego me aparece todos esses conhecimentos.

“Aprendo comigo mesmo”, disse, o que indica o estabelecimento de relações que ultrapassam os livros ou os conhecimentos não indígenas, que dizem respeito a um contexto relacional específico, com *deus*, no caso de Mirim, seres da natureza – trovão, ouriço, vulcão, terremoto, vento, chuva, animais – que, vale dizer, não são os mesmos da nossa natureza. Estar deficiente propiciou o estabelecimento de relações ou a

visão de outros mundos. A ênfase no fato de ter obtido conhecimentos *sozinho* refere-se ao modo de aprendizado particular, isto é, pessoal, que não pode ser ensinado ou explicado, mas experimentado *sozinho*, a partir dos momentos de *concentração*.

Aprender *sozinho* implica em, já vimos, relações. Cabe sublinhar que tais relações, a aquisição de conhecimentos dependem do interesse, vontade e esforço do aprendiz. Características que tem em vista a autonomia e particularidade de cada pessoa. Assim, não podem obrigar alguém ou forçar o aprendizado.

Catarina contou, certa vez, que sabia que poucos não indígenas acreditavam nas *coisas espirituais* principalmente quem estudava *ciência*. Sendo que *coisas espirituais* remetem às relações que os não indígenas não podem estabelecer, o que ela também chama de *coisas da cultura*. Para contrapor modos distintos de aprendizagem de conhecimentos também distintos, perguntei a Catarina sobre a escola indígena que possuía aulas de *cultura*. Como ensinar essas *coisas espirituais* na escola? Catarina, que foi durante vários anos professora indígena, respondeu que o que ensinavam na escola tinha base na *ciência*. E isso porque “as crianças não se interessam mais em saber [das *coisas espirituais*]”. “Poucos se interessavam”, disse, mas seguiu contando que Tenon, por exemplo, se interessava muito. Quando morava com ela, antes de casar, ele fazia muitas perguntas. Catarina disse que até ficava *abobada* e que isso era “interesse em saber”. Diferente de Buca, seu filho mais novo, que “somente agora [adulto] está começando a se interessar”. Catarina seguiu falando dos filhos e netos: “A Tainá nunca perguntou de nada”, já sobre a neta Kaynara disse: “é pequena ainda, mas faz cada pergunta, eu vejo que ela é in-

teressada”. E o mesmo contou da Txixá, “ela vê o cachimbo e já pede pra eu *defumar* ela [...] fica com uma dor, já pede pra eu *defumar*”. Catarina concluiu: “Essas um dia vão querer saber da *cultura*”. Mas eram poucos o que tinham interesse. Entre seus filhos e netas, ela via diferentes potenciais de aprendizagem, uns mostravam interesse, eram curiosos e perguntavam, outros menos, de modo a respeitar a autonomia de cada um deles. Na escola não aprendiam *coisas espirituais*, ali as relações estabelecidas eram outras.

A escola indígena: entre modos próprios de adquirir conhecimentos e o lugar da “cultura”

Saberes escolares e conhecimento das *rezas* não são comparáveis: são objetificados em contextos relacionais distintos e partem de diferentes regimes de conhecimento com critérios de verdade específicos. Além disso, não domino nem um nem outro tipo de conhecimento para abordá-los a fundo. Assim, pretendo antes problematizar a escola indígena tendo em vista os modos de adquirir conhecimentos apresentados e as relações entre parentes. Modos de conhecimento baseados na autonomia e no interesse pessoal que também aparecem nos discursos sobre a escola.

A escola tanto constrói como é construída pelo movimento de atomização e formação de coletivos. A permanência em um cargo na escola dependia da *comunidade* e da aquisição de prestígio, em um processo que envolvia os conflitos entre pessoas e famílias. Além disso, trabalhar na escola também significava participar da *comunidade*, dos projetos coletivos. Cabe observar que *comunidade* é o termo como se definem e que é a *comunidade* que escolhe os profissionais

que irão atuar tanto na escola como nos outros cargos remunerados das aldeias, nas funções de agentes de saúde e de saneamento básico. Nas aldeias da T.I Piaçaguera, todos estes cargos são ocupados por indígenas. Assim, as relações entre parentes atravessam o ambiente escolar dando-lhe características específicas.

À época da formação da aldeia Nhamandu Mirim, constituída por famílias que deixaram a aldeia Piaçaguera, esforçavam-se para formar-manter um coletivo que tinha em vista o *resgate da cultura*, projeto que envolvia a escola – ainda em construção – e os futuros professores indígenas. Assim, nas reuniões sobre a escola, discutiam o conteúdo do primeiro calendário do ano letivo, incluindo nele os dias *tradicionais*: o *batismo* das crianças, a época da colheita das frutas, o dia dos anciãos, do plantio da mandioca e, ainda, os dias que seriam feriados e aqueles em dariam aula na *casa de reza*. Cuidavam para manter o número de dias letivos impostos pela Secretaria da Educação e estavam empolgados com as novidades que desenvolveriam na escola. Havia, então, o esforço por construir “cultura”, “unidade”, “coesão”, em neutralizar os conflitos até o momento em que este irrompesse novamente, fragmentando o coletivo recém-formado. Cada aldeia e, portanto, cada *comunidade* e sua escola, tinham projetos e diretrizes específicos, que funcionavam por determinado período.

Professores e professoras indígenas têm pertinentes críticas à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas, que

vale observar, não são consensuais⁹. Interesse-me por mostrar que algumas críticas têm os conflitos como pano fundo. A escola, não alheia ao movimento de conjunção e disjunção de coletivos, mas constituinte e constituída por ele, é capturada pela máquina tupi guarani.

Na época em que conversamos, Catarina era professora da escola. Perguntei-lhe o que achava que as crianças deveriam aprender no ambiente escolar. Respondeu que:

Catarina: Se eles tivessem aprendido a *cultura* na casa deles com seus pais, eles tinham que aprender História Geral, outras culturas. Mas, como não aprenderam sua *cultura* com os pais, então, eu acho que eles deviam aprender a sua *cultura* e o que os brancos estudam na escola.

“Cultura tem que aprender em casa?”, perguntei, então. Catarina respondeu: “*Cultura, língua... e devia ser separado*”. Explicou que se fossem fazer um *ritual* na *casa de reza*, os rapazes que não aprenderam deveriam aprender com os mais velhos. “Como eles não aprenderam

9 Cito aqui duas observações feitas por uma professora da escola Nhamandu Mirim que penso sinalizar questões sobre o papel da escola: (1) “A escola das aldeias deveriam ter todas as coisas que a escola do branco, porque os índios podem não querer trabalhar só em aldeia, assim eles serão sempre inferiores aos brancos, porque a educação será sempre pior”. (2) “O problema da formação indígena é que não serve fora da aldeia”. O problema explicitado pela professora sobre a relação dentro/fora da aldeia merece ser aprofundado. Se na prática as fronteiras entre aldeia e cidade são fluidas, ocorrem casamentos, jogos de futebol, festas e o trabalho na praia ou na construção civil, a escola indígena tal como é, reitera a fronteira, na medida em que qualifica de modo desigual indígenas e não indígenas. Leia-se aqui que o problema não é a escola ser diferenciada, não se trata de ter a mesma escola do branco, mas do acesso aos mesmos recursos. Uma escola de qualidade em que possam escolher entre morar/trabalhar fora baseados em questões outras – o parentesco, por exemplo – que não a qualidade da formação.

em casa, o certo é a gente ensinar”, disse, mas exclamou: “Mas eles têm que querer aprender!”.

Podemos, aqui, entender *cultura* como as *coisas espirituais* ou o *lado espiritual* a que Catarina se referiu em outros momentos, o que remete a um contexto relacional específico, que deveria ser ensinado na escola, somado à “cultura”, com aspas¹⁰, o artesanato, a língua. Em contraposição à ciência e a História Geral, existem os conhecimentos *espirituais*, que deveriam, inclusive, ser ensinados separados. Aqueles que não aprenderam em casa, isto é, com os pais, avós, parentes próximos, com quem devem conviver para aprender, poderiam participar da *casa de reza*. Vimos que o conhecimento da *reza* ou da cura, pautados por relações específicas, não podem ser ensinados por Catarina ou Guaíra. A participação na *casa de reza* – e em outros espaços – propicia a aquisição de conhecimentos, é preciso ir todo dia para aprender, mas “eles têm que querer aprender”, e este é o ponto que desejo desenvolver aqui. Na escola, argumentos sobre a vontade e interesse pessoal também estão presentes.

Catarina achou que os alunos iriam adorar o ensino da “cultura” – aqui novamente com aspas, pois se trata do ensino da língua –, mas do seu ponto de vista isso não ocorreu. Disse, então, que quando participava de reuniões dizia a verdade, que “a maioria dos professores não sabe a *cultura*”. Completou: “tem gente que quer que eu minta na minha própria escola. Eles ficam chateados quando digo isso, mas tô falando a verdade. A maioria não sabe!”. Tenon que participava dessa nossa conversa, comentou: “Pior que nem se esforçam para aprender”. Catarina contou, então, que seu genro, que também era professor na escola, participava

10 A cultura objetificada e, portanto, com aspas, como sugere Carneiro da Cunha (2009).

da aula de “cultura” que ela dava aos alunos nas quintas-feiras e “anotava tudo”, diferente de outros dois professores. No ano anterior, Catarina dava tais aulas às sextas-feiras. Contou que juntavam as turmas para que todos os alunos tivessem aula de “cultura”, no entanto, percebeu que os professores nem prestavam atenção. “Se eles quisessem estudar com os alunos até seria, mas eles não estavam nem aí. Eu que ficava com os alunos deles”, reclamou, e por conta disso, mudou o dia de suas aulas.

Catarina questionou o conhecimento da “cultura” de alguns professores. Não se tratava de uma crítica geral aos professores indígenas, mas a dois professores específicos que não se interessam em aprender. Mais grave do que não saber é não mostrar interesse. E, claro, vale ressaltar, tudo isso da perspectiva de Catarina. O processo de substituição de pessoas entre os cargos remunerados da aldeia passa por críticas ao desempenho destas. Ao longo do tempo, nas visitas e nas conversas que essas ocasionavam, constrói-se a ideia de acesso ou de retirada da pessoa de um cargo na *comunidade*. Nesse sentido, saber ou não da *cultura* era o argumento que tornava apreensível o conflito latente.

Em uma conversa com outra professora da escola da aldeia Piaçaguera, o argumento inverso foi utilizado. “Muitos professores não se importam se os alunos estão aprendendo ou não”, disse. Comentou que a escola indígena de uma aldeia do litoral tinha sido a pior classificada no ENEM¹¹ no estado de São Paulo, “lá tem professor com a quarta série!”, exclamou indicando a incompletude da formação de tais professores. Perguntou, então: “O que é melhor? Tem professor que sabe a *cultura*, a língua, mas não sabe ensinar, não está interessado”. A pro-

11 Sobre o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414>.

fessora cursou graduação em Letras e estava, portanto, mais qualificada que outros professores, ainda que estes fossem conhecedores da *cultura* e da língua. O que ela questionava era o conhecimento das disciplinas escolares dos outros professores, o contrário de Catarina. Para ser professor indígena não bastava saber a *cultura*, era preciso ter os conhecimentos dos brancos e saber ensinar. E, aqui também, ela não falou de todos os professores, não fez uma crítica geral, mas direta a certos professores com os quais compartilhava o ambiente de trabalho. Tanto ela quanto Catarina enfatizaram o “estar interessado” como fundamental. Mais importante que ter conhecimentos específicos era mostrar interesse em aprender. Além disso, as críticas feitas à escola e atuação dos professores não podem ser separadas do modo de organização tupi guarani, da instabilidade e constantes rupturas e cristalizações.

Acompanhei as escolas das aldeias Piaçaguera e Nhamandu Mirim¹². Descrevo algumas partes de uma reunião de pais e professores da escola de Piaçaguera que também tornam apreensíveis os conflitos, mas ainda, indicam a preponderância do interesse para a aquisição de conhecimentos. Trata-se de uma filosofia do conhecimento que atravessava diversos espaços, das sessões de *reza* à escola.

A diretora da escola iniciou a reunião explicando que havia sido solicitada por um pai, e passou a palavra aos pais e mães presentes. Estávamos sentados nas carteiras de uma das salas de aula. A primeira mãe comentou da falta de informação, morava perto da escola, mas se não a avisassem com antecedência não poderia participar das reuniões. Tal reclamação, de não ser informado de determinado as-

12 Infelizmente, a descrição e análise mais cuidadosa das escolas não serão realizadas aqui, mas em textos futuros.

sunto, era recorrente quando estavam descontentes com a atuação do *cacique* e o mesmo ocorria na escola, com a diretora. A posição de *cacique* ou de diretora implicava a responsabilidade de fazer com que as informações circulassem para que todos participassem. Na prática, as informações nunca circulavam entre todos, mas somente entre aqueles que estavam próximos, que eram aliados. Estes visitavam-se, trocavam notícias, solicitavam e se preparavam para as reuniões. Não participar da reunião da *comunidade* significava distanciamento, ruptura. Nas reuniões da escola ocorria o mesmo: o descontentamento em relação a determinado parente implicava a não participação de reuniões e atividades escolares, que poderia culminar com a retirada dos filhos da escola ou a substituição de professores e diretores.

O problema da falta de informação foi recolocado pela próxima mãe que se manifestou na reunião: “Esses dias que não teve aula porque todo mundo foi para *apresentação*, eu nem sabia, ninguém avisou”, reclamou ela. Apontou que não ter aula atrapalha as crianças e contou que a filha, que não era de reclamar, não gostou de perder aula. A *apresentação* foi no dia em que teria uma prova. Completou que por isso faziam reunião, para saber: “Enquanto meus filhos tiverem estudando aqui vou ter que falar”, concluiu.

Nos dias anteriores, professores e alunos fizeram uma apresentação musical para não indígenas na inauguração de um projeto turístico chamado “Seguindo os Passos dos Jesuítas”, que aconteceu na cidade de Peruíbe. Contudo, nem todos os alunos participaram e esse descuido era motivo de reclamação das mães. “Eu também quero saber se a apresentação vale como aula”, disse a terceira mãe. Comentou que o filho não gosta de acordar cedo, por isso era um problema ir até a escola

e não ter aula. “Muitas vezes eu ligo para a diretora para ter certeza se vai ter aula”, disse. No caso dela, fica expressa a relação de proximidade com a diretora, ela liga para confirmar. Diferente da mãe que não foi avisada, e daquela cuja filha foi à escola, mas voltou descontente.

A próxima a se pronunciar era mãe, mas também professora da escola, ela apresentou críticas ao professor de educação infantil de sua filha de quatro anos, um de seus colegas de trabalho. Segunda ela, o professor seria mais cuidadoso com outras crianças, que ele “até leva ao banheiro”. “Ela não quer estudar mais”, disse a mãe-professora, que continuou: “Não estou questionando o seu lado profissional como professor. Eu só peço um pouco mais de atenção. Porque eu fico preocupada, é a única criança que eu vejo que você não se interessa”.

Aqui, novamente, a reclamação era o descuido com a filha, que era preterida em relação às outras crianças. Mas, note-se, que a queixa era de uma mãe que, por também trabalhar na escola, acompanhava o professor de perto. O cuidado com um parente, cotidiano e, por vezes, excessivo, produz o parentesco. Assim, o descuido notado pelas mães era uma falta grave, atitude não esperada no convívio entre parentes. Vale ressaltar que as reclamações eram diretas à diretora e ao professor de educação infantil.

Na continuidade da reunião, uma mãe, a partir do caso de seu filho mais novo, intercedeu pelo professor de educação infantil. “Posso falar do meu filho pequeno. Ele toma medicamento. E o soco dele dói, ele é raivoso, por isso não coloquei ele aqui”, disse. Segundo esta mãe, não é possível que o professor cuide de apenas uma criança, já que ele precisa passar a lição para as demais. Ela concluiu: “Com meu filho eu falo, um professor pra cuidar de uma criança é difícil, é complicado. Por isso não coloquei meu filho aqui [na escola]. Ele vai bater nos demais”.

Para além do problema da medicalização de crianças indígenas, cuja discussão é urgente, mas que não tenho conhecimentos para realizar aqui, penso que o discurso da última mãe sobre o filho pequeno sintetiza uma questão importante: a autonomia das crianças¹³. Ainda que o filho não possa escolher entre frequentar ou não a escola nem sobre o uso de medicamentos, seu comportamento é considerado na avaliação da responsabilidade do professor. O comportamento particular da criança, sua autonomia, exime a responsabilidade do professor, esse é ponto. Veremos com mais profundidade com a continuidade da reunião.

Outra mãe apresentou queixas a uma das professoras. Disse: “Queria saber o que tá acontecendo, porque ele [o filho] chega em casa e fala que a professora não explica nada pra ele”. Esta foi a última mãe a se manifestar. Depois disso, a diretora e os professores se colocaram acerca dos problemas mencionados. Irei me ater a dois pontos: a apresentação da escola para não indígenas e a resposta da professora à última mãe. A diretora explicou que no “Revelando São Paulo”¹⁴ não vão com os alunos, tal atividade não faz parte da escola, mas a apresentação que realizaram em Perúbe sim, “a maioria dos alunos foi e a gente se apresentou”, disse. Explicou que as apresentações da escola são válidas como aula, porque são “eventos culturais”, “escola indígena depende da língua e *cultura* e foi criada porque muitos indígenas não falavam idioma português e sofriam muita discriminação na sala de aula lá fora e para fazer parte da cultura”, observou que era preciso ser indígena

13 Sobre autonomia e as crianças indígenas ver coletânea organizada por Silva, Macedo e Nunes (2002) e os textos de Cohn (2000, 2005a, 2005b).

14 Evento organizado pela ONG Abaçai (ver <http://revelandosaoapaulo.org.br/rv/>), que conta com a participação de grupos musicais indígenas, além da venda de artesanato, de diversas aldeias.

para ser professor para “trabalhar não só o português, mas também a *cultura*”. Prosseguiu:

Diretora: A gente não pode obrigar a criança a ir porque é dia de aula e ele tem que ir. Ela [a criança] tem que gostar, se não, ela só vai bagunçar. O [nome de um aluno], ele é o primeiro a querer se trocar. Falha não ter chamado a [nome da mãe do aluno] e pedido pra levar ele, porque ele gosta.

A diretora se desculpou pela falta de informação que fez com que as crianças que gostavam da apresentação tivessem-na perdido. Não se desculpou por todas as crianças que não foram, porque não podia obrigá-las a ir, elas precisavam querer participar mesmo das atividades escolares, nos dias em que teoricamente, no nosso modelo de escola, seriam obrigadas a ir. Aqui, ninguém podia ser obrigado a frequentar aulas, apresentações ou projetos coletivos da aldeia, inclusive as crianças. A fala da diretora colocou novamente a autonomia das crianças e sublinhou a necessidade do interesse pessoal. Parece-me que o fato da escola ser diferenciada e, portanto, possuir atividades *culturais*, realizar apresentações para não indígenas, não era a questão mais relevante da discussão, sendo apenas o mote para o que realmente importava: a questão do cuidado. Nem todas as crianças participaram do evento em Peruíbe, algumas não foram avisadas, o que foi entendido pelas mães como descuido. Ponto que ficou evidente no debate entre a mãe do menino que disse que a professora não “explica nada” para ele e a própria professora.

A professora explicou que passava a lição na lousa para as crianças maiores, para o filho desta mãe, que era pequeno, ela usava o livro. Contou que passava a lição em seu caderno, mas que ele “não quer

fazer!”. Dirigindo-se a mãe, disse que o menino tem preguiça e completou: “Eu não sei como lidar com isso, porque não posso obrigar uma criança a fazer a lição”. Como vimos, não é possível ensinar quando não há vontade do pequeno aprendiz. No entanto, a mãe respondeu: “Mas, você tem que ter mais paciência, você grita muito com ele”, colocando em questão o tratamento da professora dispensado a seu filho.

Seguiram com a discussão, a professora enfatizava que “não quer fazer, não posso obrigar a criança a fazer lição”. Contou que não tinha conseguido terminar o conteúdo do dia, porque os alunos “enrolaram a aula inteira”, ponderou que “professor não é perfeito, claro que a gente tá aprendendo, mas quando não tem interesse da criança é muito complicado”.

De outro lado, a mãe colocou que o filho já estava há três anos na escola e não sabia ler, que quando tinha muito grito ele sentia dor de cabeça e que, então, “esse ano ele não vem mais”. A professora insistiu que não havia interesse dele, que já o tinha colocado sentando ao seu lado para explicar a matéria, mas que “ele não quer fazer, ele enrola, outro dia ele até chorou”. Contou que algumas de suas alunas (citou seus nomes) disseram que o pai do aluno em questão falou que seus filhos não iriam mais a escola porque a “escola é uma porcaria”. A professora disse, então: “Às vezes, a criança ouve isso e vem aqui e acha que a escola é uma porcaria mesmo. E acho que isso é um erro de qualquer um achar. As crianças só estudam aqui no momento em que elas querem estudar aqui”. A mãe colocou que se tratava do mesmo problema do professor de educação infantil, “acho que você tá deixando ele [o filho] *mais pra trás* do que os outros”. A discussão seguiu com a interferência

de outras mães que avaliaram o interesse dos próprios filhos em aprender e frequentar a escola.

Breves comentários finais

Para além das ideias já desenvolvidas sobre o interesse e vontade do aprendiz como necessários para a aquisição de conhecimentos e a importância do cuidado com os parentes – em que o descuido é motivo de deslocamentos e rupturas – que atravessam o ambiente escolar e as narrativas sobre os modos de obtenção de conhecimentos, chamo atenção para a escola e suas aulas de “cultura”. Seria interessante pensar nos modos como se ensina o que é objetificado como “cultura” e nas possibilidades de tais aulas fortalecerem coletivos e pessoas.

Percorremos neste ensaio falas de conhecedores e controvérsias sobre a *casa de reza* e a escola. Tais contextos relacionais merecem análises mais aprofundadas, incitam reflexões sobre a “incomensurabilidade dos mundos” (ALMEIDA, 2003) e sobre prováveis equivocções (VIVEIROS DE CASTRO, 2004). Longe de dar conta dessas possibilidades analíticas, desejo apenas frisar que inseridas no movimento tupi guarani, não podem ser compreendidas fora deste. A inconstância nas falas ilumina o incessante desfazer e refazer coletivos e, portanto, o movimento tupi guarani. Assim, “cultura” pode ser enfatizada ou não, ganhar ou perder “lugar” nos discursos tupi guarani.

Referências

ALMEIDA, Mauro William Barbosa. Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica. *Campos*, Campo Grande, n. 3, p. 9-29, 2003.

ALVAREZ, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, ano 8, v.15, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n.9394. Brasília: Diário da República, 1997.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Apresentação “Dossiê Efeitos das políticas de conhecimentos tradicionais”. *Revista de Antropologia*, v. 55, n. 1, 2012a.

_____. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO CUNHA, Mauela. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

_____. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. *Revista de Antropologia*, v. 55, n. 1, 2012b.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

_____. *Arqueologia da violência*. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005a.

_____. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 485-515, 2005b.

_____. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo*, n. 9, p. 13-26, 2000.

LIMA, Tânia Stolze; GOLDMAN, Márcio. Prefácio. In: CLASTRES, Pierre. *Sociedade contra o estado*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

MAINARDI, Camila. *Construindo Proximidades e Distanciamentos: Etnografia Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguiera/SP*. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

_____. *Desfazer e Refazer Coletivos: O movimento tupi guarani*. 2015. 199f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Notas sobre uma certa confederação guianense. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL GUIANA AMERÍNDIA: Etnologia e História, Belém, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 401-433, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato; CARDOSO, Sérgio (Org.). Dossiê pensar com Clastres. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 555-885, 2011.

PIMENTEL, Maria do Socorro; HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: HERBETTA, Alexandre; BÁEZ, Mariano Landa (Org.). *Educação indígena e intercultural: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, no prelo.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. *Crianças Indígenas: Ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SZTUTMAN, Renato. Introdução. Pensar com Pierre Clastres ou da atualidade do contra-Estado. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 02, p. 557-576, 2011.

_____. Metamorfoses do Contra-Estado. Pierre Clastres e as políticas ameríndias. *Ponto Urbe*, São Paulo, n. 13, p. 02-19, 2013.

_____. *O Profeta e o Principal: A ação política ameríndia e seus personagens*. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. Religião nómade ou germe do estado? Pierre e Hélène Clastres e a vertigem tupi. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 83, p.129-157, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: _____. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac e Naify, 2002. p. 181-264.

_____. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-44, 1996.

_____. “Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation”. *Tipiti*, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2004.

OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM ACADÊMICO INDÍGENA AKWÊ/ XERENTE, NO MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS DA UFG

Ercivaldo Damsõkêkwa Xerente¹ (PPGDH/PPGAS/UFG)

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar o tema direitos humanos a partir da trajetória no mestrado de um acadêmico Xerente na Universidade Federal de Goiás. Desta forma, se faz uma breve contraposição entre a concepção “universal” e clássica de direitos humanos que se fundamenta na bandeira da liberdade, igualdade e fraternidade, herdada da revolução francesa e algumas discussões recentes sobre o assunto, que ao contrário da tese que defende a igualdade formal entre todos os indivíduos/cidadãos, consideram a questão do direito à diferença e à diversidade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Diferença.

1 É professor indígena na Secretaria de Educação do Tocantins. Diretor na Escola Indígena Suzawre. É formado em Ciências da Cultura no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi o primeiro mestre indígena na UFG, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e, atualmente, é o primeiro Akwê/Xerente doutorando na UFG, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Resumen

Este texto tiene como objetivo abordar el tema de los derechos humanos a partir de la trayectoria en la maestría de un académico Xerente en la Universidad Federal de Goiás. De esta forma, se desprende una breve contraposición entre la concepción “universal” y clásica de derechos humanos que se fundamenta en la bandera de la libertad, Igualdad y fraternidad, heredada de la revolución francesa y algunas discusiones recientes sobre el tema, que a diferencia de la tesis que defiende la igualdad formal entre todos los ciudadanos/ciudadanos, consideran la cuestión del derecho a la diferencia y a la diversidad.

Palabras clave: Derechos humanos. Diferencia.

Este artigo aborda o tema direitos humanos fazendo uma breve contraposição entre a concepção clássica de direitos humanos que se fundamenta na bandeira da liberdade, igualdade e fraternidade, herdada da revolução francesa e algumas discussões recentes sobre o assunto, que ao contrário da tese que defende a igualdade formal entre todos os indivíduos/cidadãos, consideram a questão do direito à diferença e à diversidade.

Para tanto, após fazer uma rápida contextualização da discussão sobre direitos humanos na sua concepção clássica, recorro à tese de Deninger e a algumas considerações de Boaventura Sousa Santos, como referência para refletir sobre o assunto, abordando especificamente a ideia de diversidade e destacando a diversidade étnica e cultural das minorias e povos indígenas do Brasil, com foco na realidade do povo Akwê/ Xerente, etnia a qual pertencço.

Liberdade, Igualdade e Fraternidade X Segurança, Diversidade e Solidariedade

Erhard Denniger (2003), tomando como base a *Lei Fundamental Alemã*, contrapõe as ideias de *liberdade, igualdade e fraternidade*, às noções de *segurança, diversidade e solidariedade*. Segundo ele, constituições legais de países ocidentais que se fundamentam nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, herdados da Revolução Francesa, referem-se apenas aos aspectos formais dos direitos humanos, não contemplando a complexidade das realidades sociais atuais.

Para construir seus argumentos, o autor faz uma retrospectiva retomando acontecimentos que julga importantes para a compreensão do assunto, tais como, a própria Revolução Francesa (1789-1799), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

No caso da *Revolução Francesa* (1789-1799), ressalta que os ideias de liberdade, igualdade e fraternidade ou *liberté, Egalité, fraternité*, representam a luta da burguesia ou dos emergentes ideais burgueses, contra o poder absoluto da aristocracia.

No segundo caso, já em outro contexto histórico político e social, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), celebrada logo depois da Segunda Guerra Mundial, reforça esses mesmos ideais, afirmando que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Art. 1.º, 1948); mas com preocupações muito mais voltadas para a construção de relações amistosas entre as nações e para a importância

dos direitos à expressão, liberdade, igualdade e fraternidade, no que se refere aos direitos humanos.

No terceiro caso, o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966), estimula obrigações recíprocas entre as nações em favor dos cidadãos, impondo aos Estados a obrigação de promover o respeito universal e efetivo dos direitos e da liberdade do ser humano, compreendendo o indivíduo como tendo deveres com seus semelhantes e com a coletividade a qual pertence, bem como o direito e a obrigação de lutar pela promoção e observância dos direitos não só individuais, mas também coletivos.

Denninger, partindo da análise da *Lei Fundamental Alemã*, ressalta que ela possui uma concepção conservadora dos direitos fundamentais reduzindo a problemática da igualdade a uma lei universal, formal e abstrata. Ela se orienta pelos ideais de liberdade e igualdade burgueses que tem origem com a Revolução Francesa e defende a autonomia do indivíduo, a universalização da razão, esta vista como racionalidade ocidental, além da igualdade formal entre os cidadãos.

Assim, advertindo o caráter formal e universalista das constituições legais adotado pelos Estados-Nações, a partir da Segunda Guerra Mundial, Denninger propõe uma nova tríade de ideais políticos e constitucionais, em oposição à bandeira “liberdade, igualdade e fraternidade”, acima mencionada. Ele está se referindo às noções de *segurança*, *diversidade* e *solidariedade*, como força propulsora dos debates e políticas para o enfrentamento dos problemas atuais, com suas diversidades e complexidades. Essas noções (segurança, solidariedade e diversidade) não devem ser confundidas com “valores básicos” para uma nova geração de textos constitucionais, no sentido de que elas seriam pensadas

para representar modelos de ação diretamente aplicáveis na forma de objetos políticos fundados na constituição ou como instruções para decisões éticas individuais ou coletivas.

Neste sentido, afirma que, se considerada essa complexidade e essa diversidade, a ideia de que todos podem ser afetados ou favorecidos da mesma forma pelo direito é uma ficção. O autor cita vários casos de particularidades que não podem ser generalizadas ou universalizadas em termos de direitos humanos: homens são afetados pelos direitos diferentemente das mulheres. Da mesma forma, os direitos impactam diferentemente pessoas homossexuais e heterossexuais, cidadãos nacionais e pessoas estrangeiras, idosos e jovens, pessoas com deficiências e não deficientes.

Segundo o raciocínio de Denninger, pode-se dizer que, no caso do Brasil, pessoas negras, indígenas e quilombolas não seriam favorecidas da mesma forma pelos direitos, vistos a partir do seu caráter universalista, se comparados a outros cidadãos brasileiros.

Entretanto o autor lembra que a consciência dessas diferenças, enraizadas na vida e nas condições concretas de existência dos povos, grupos humanos e indivíduos está ganhando espaço nos textos constitucionais dos países, no cenário histórico e político atual e aos poucos estas questões estão sendo incorporadas como proteção contra a discriminação de povos, minorias e pessoas nas suas particularidades, inclusive, prevendo compensações por desvantagens já sofridas ou que possam vir a acontecer.

Para Denninger (2003) é necessário avançar para além de uma ideia de justiça, pois o tratamento jurídico da desigualdade implica não

apenas na mera redução da injustiça, mas também na realização de uma justiça diferenciada, conforme as particularidades dos povos e cidadãos.

Boaventura de Sousa Santos: Direitos Humanos e Globalização

Boaventura Sousa Santos (1997) também discute a questão dos direitos humanos no contexto social, histórico e político atual, contextualizando sua discussão a partir da ideia de globalização e chamando a atenção para as contradições da compreensão de um sistema-mundo globalizado para pensar os direitos humanos.

De acordo com este autor, durante muitos anos, após Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram parte integrante da política da Guerra Fria, sendo assim considerados pela chamada política de esquerda. Entretanto, esse autor observa, em suas palavras, “com alguma perplexidade” que atualmente os direitos humanos têm se transformado e se adaptado a uma linguagem própria de políticas progressistas.

Segundo ele, a política dos direitos humanos é basicamente, uma política cultural, tanto assim é que poderemos pensar os direitos humanos como sinal do progresso no que se refere aos aspectos culturais e até mesmo religiosos, em finais de século (XX?). A despeito da proposta de pensar os direitos humanos a partir do seu caráter universalista, Santos (1997) ressalta o contexto mundial global, o qual não se adequa a essa definição unificada de direitos humanos. Ressalta também que as políticas de globalização centram-se na economia ou na nova economia mundial, que emergiu nas últimas décadas como consequência da intensificação da rápida da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros, processos através dos quais as empresas mul-

tinacionais ascenderam vertiginosamente como atores internacionais, configurando aquilo que se convencionou chamar de globalização.

Entretanto, para Santos (1997), essa mesma globalização da economia ocorre como conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos globalizados. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização. Em vez disso, existem globalizações e, em rigor, o termo só deveria ser usado no plural. Os conjuntos diferenciados de relações sociais, aos quais ele se refere, refletem a experiência de cada lugar e de cada grupo de pessoas e povos vivenciando os processos globalizados da economia a partir de suas especificidades e, por isso, produzindo saberes, conhecimentos e experiências específicas de diversas.

Ele chama a atenção ainda para o fato de que o discurso sobre globalização é um discurso de natureza colonialista, pois sempre conta a história dos vencedores contada por eles próprios, que narram a vitória como aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por aceitar esse discurso e desaparecem totalmente de cena.

Essa definição tem diversas implicações importantes. Em primeiro lugar, perante as condições do sistema visto como mundo ocidental não existe globalização genuína, aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo. Ou melhor, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma emersão cultural específica, o que demonstra que as especificidades culturais estão na base dos processos globalizados.

Neste contexto, tem sido frequente critérios ambíguos na avaliação das violações dos direitos humanos, como por exemplo, a compla-

cência para com ditadores amigos; sacrifícios dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento, entre outras questões.

Nos países centrais, ou em todo o mundo em desenvolvimento, as forças progressistas preferiram a linguagem da revolução e do socialismo para formular uma política emancipatória. E tal tarefa exige que sejam claramente entendidas as tensões dialéticas com as quais a modernidade ocidental atualmente se defronta. Assim, a política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora das relações, entre as nações e emancipatória, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, atualmente está numa armadilha vivendo uma dupla crise.

Diante do Estado moderno, que se apresenta como minimalista, é potencialmente, um estado maximalista, pois a sociedade civil se auto-reproduz através das leis e regulações que vêm do Estado e para as quais não parece haver limites, desde que as regras democráticas da produção de leis sejam respeitadas. Assim, os direitos humanos passam a ser concebidos como a luta da sociedade civil contra o Estado.

Santos (1997), como Denninger (2003), também menciona alguns instrumentos internacionais referentes aos direitos humanos. Ressalta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu artigo 1º, afirma que todos os seres humanos nascem livres iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência e devem agir com espírito de fraternidade em relação uns aos outros. Também, nos artigos, 22 a 28 traz um catálogo inteiro sobre direitos humanos e direitos sociais ao trabalho, incluindo férias remuneradas, sustento básico, habitação, cuidados médicos, assistência e previdência sociais, treinamento e educação e direito de participar da vida cultural, incluindo também os direitos autorais. Lembra ainda que, quase duas décadas depois (19 de

dezembro 1966), a Convenção Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais deu a essa proclamação um caráter internacional.

O autor lembra que o significado da união entre liberdade e igualdade na Lei Fundamental Alemã é melhor entendida quando compreendida como referência as preposições Kantianas que fundamentam uma compreensão de estado constitucional fundado no direito e orientado pelo “puro princípio da razão dos direitos humanos”. Diz que, como Rousseau, Kant escreve contra Hobbes, mas se coloca na tradição dos co-fundadores das modernas teorias contratualistas, que possuem em comum três ideias básicas; 1) a autonomia do sujeito individual, centro da vontade e da ação e para quem direitos e deveres podem ser atribuídos; 2) a universalização da razão, incluindo a razão prática na base da qual as categorias de “direitos universal” no que respeita à geração de normas, seus destinatários e o objeto das normas, bem como o conceito de bem comum, são tornadas conceitualmente possíveis em primeiro lugar; e 3) a equalização de “sujeitos”, em parte baseadas na experiência filosófica e em parte em postulados morais e políticos.

Retomando Denniger (2003), que lembra que o processo democrático de uma “política deliberativa” em uma sociedade civil aberta é mais complicado, difícil e suscetível a distúrbios, pois os esforços constitucionais feitos para sustentar objetivos materiais de política estatal (Staatszielbestimmungen), por um lado, e direitos de participação política (Mitgestaltungsrechte), por outro, podem ser interpretados como uma tentativa de retirar o fardo do processo político de aspecto antecipatório.

As incompatibilidades individuais (esferas de liberdade) que foram tornadas compatíveis através de leis compulsórias, não dão espaço

para o conceito de desenvolvimento da liberdade através da liberdade dos outros, ou para a ideia de expandir e aumentar a liberdade individual por meio de uma combinação solidária de várias esferas de liberdade.

Além do mais, o princípio da igualdade se acha limitado ao princípio da igualdade formal dos cidadãos perante a lei.

Nessa ordem de incompatibilidades individuais, que foram tornadas compatíveis por leis através de leis compulsórias, não há espaço para o conceito de desenvolvimento da liberdade através da liberdade de outros, ou para a ideia de expandir e aumentar a liberdade individual por meio de uma combinação solidária de várias esferas de liberdade, pois o princípio da igualdade se limitavam ao princípio da igualdade formal dos cidadãos perante a lei. A compreensão normativa é encontrada no princípio da solidariedade, que não é usado apenas para decorar preâmbulos, mas que ganhou expressão em dispositivos constitucionais suplementares e protetivos, bem como um objeto educacional, suas substâncias jurídica e ética permanece necessariamente indeterminada.

No que se refere à ideia de solidariedade, Denninger (2003) ressalta que ela seria uma permanente injunção no sentido de mostrar “decência em relação aos outros”, respeitar o espírito comum e, assim, transcender a formalidade de um caráter meramente jurídico para as esferas da ética e da moral, o que faria com que a ordem jurídica perdesse sua qualidade de ordem definível e fechada, relativa ao comportamento humano. Pois, uma relação jurídica legal não basta em si mesma. Seriam necessário apelos à solidariedade e à abertura a uma concepção de moralidade inacabada. Porém, à luz das tarefas da democracia em relação à solidariedade, esta articulação do princípio da dignidade humana, não obstante, também precisa ser suplementado com a noção da partici-

pação ativa no processo de formação da vontade política. Esta deveria ser não apenas reconhecida como um direito humano, mas ainda mais fundamentalmente, como uma expressão da dignidade humana.

Apesar de propor as noções de segurança solidariedade e diversidade como princípios para novas orientações dos textos constitucionais, e de reconhecer que, aos poucos, esses instrumentos jurídicos têm se tornado mais sensíveis a essas questões, Denninger (2003) adverte sobre a dificuldade de consolidação de um novo paradigma constitucional que contemple as mesmas. Essa nova visão constitucional baseada em segurança (material), diversidade e solidariedade, ao invés de na tríade tradicional “liberdade, igualdade e fraternidade”, causaria controvérsias, mesmo se aplicada na Alemanha, país de origem do autor e, apesar de seduzir fortemente alguns constitucionalistas americanos, poderia ser fortemente rejeitadas também nos Estados Unidos.

Assim, parece que a lógica e a ideologia militam fortemente contra a recepção do novo paradigma constitucional de Denninger nas plagas americanas, e embora tal imagem esteja gozando de uma popularidade renovada em muitos setores, sérios desafios lhe foram postos ao longo da história dos Estados Unidos, os mais importantes dentre esses desafios, para nossos propósitos, são aqueles colocados pelo legado da escravidão, pela necessidade de maciça invenção estatal para retirar os Estados Unidos da grande depressão e pela proliferação de modernas tecnologias, de maneiras que permitem mais intervencionismo do Estado na proteção, mesmo das mais queridas liberdades negativas, tais como a liberdade de expressão. A experiência da escravidão e da opressão racial nega qualquer imagem do Estado como mero mantedor da paz interna e executor benigno de um contrato, mesmo

que idealmente o Estado devesse ter sido minimizado, pois promovera ativamente repressão racial, algum ativismo estatal era inevitável, ainda se somente para desfazer os piores efeitos de injustiças passadas.

O Estado brasileiro deveria implantar uma política que realmente chegasse a contemplar as minorias, especialmente os povos indígenas, pois o Estado tem uma dívida, nenhum benefício que possam pagar pelos grandes massacres e genocídios, porque, historicamente, esses povos contribuíram bastante na construção da história do Brasil em geral. Em seguida, os afrodescentes, por exemplo, as pessoas que moram nas periferias das grandes metrópoles, e por que não dizer o homem do campo que, até então não se tem apoio suficiente a todos os grupos citados anteriormente

O sistema seria uma forma de reconhecimento, uma vez que os indígenas não têm representantes parlamentares, judiciários e no poder executivo para apresentar projetos e outros de interesses dos mesmos, reconhecendo as particularidades de todos os grupos desses.

Reflexões pessoais sobre as discussões realizadas na disciplina fundamentos teóricos dos direitos humanos

Os temas, textos e discussões apresentados e trabalhados pelo Professor Douglas Antônio Rocha Pinheiro foram particularmente relevantes para mim, como um estudante indígena, recém-ingressado no curso de mestrado em direitos humanos. Estudar sobre os fundamentos teóricos dos direitos humanos, no segundo semestre de 2014, me fez refletir e compreender melhor a realidade que vivo, bem distante dos sistemas que até então não compreendia de forma clara, principalmente no que se trata da Constituição Brasileira, suas especificidades

e sua importância no que se refere aos direitos individuais e coletivos, que podem ser reivindicados, sobretudo, em prol das minorias e grupos culturais socialmente desfavorecidos e por isso mais vulneráveis, se comparados a outros segmentos da população brasileira.

Como pertencente a um grupo étnico indígena de um país que viveu uma experiência colonial, trago guardado na memória um legado cultural contado pelos antepassados, marcado por uma história de colonização, perseguição, massacres e segregação, assimilação e controle tutelar. Mais recentemente, mesmo as gerações mais jovens viveram e vivem essa segregação no que se refere aos direitos que são destinados à população brasileira de modo geral. Muitas das perdas culturais, como as muitas línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais que foram perdidos nesse processo são como resultados da desvalorização e invisibilização das culturas indígenas do país, são irreversíveis.

Mas, muitas outras podem ser recuperadas, retomadas, revivenciadas e ativadas a partir de uma memória que foi adormecida para evitar o sofrimento e garantir a sobrevivência dos povos que viveram sob essas condições. Um importante instrumento para essa recuperação da memória cultural são os velhos, os sábios indígenas, que costumamos chamar de nossas bibliotecas.

Vejo hoje a legislação brasileira, principalmente a Constituição Federal, como grande avanço, no que se refere ao reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil, pois reconhece o país como uma nação multiétnica, plurilíngue e pluricultural, ao contrário das constituições anteriores que a tratavam como se fosse uma nação homogênea do ponto de vista linguístico e cultural, concebendo povos e grupos culturalmente específicos em um processo de integração a essa homogeneidade.

Entretanto, na prática as ações de efetivação desses direitos ainda são muito fragmentadas. É uma luta árdua para os conquistados serem reconhecidos e seus direitos garantidos como povos específicos. Ainda se trata de uma legislação “abstrata” em relação à realidade vivenciada pelos povos indígenas brasileiros que vivem hoje nos vários estados do território nacional.

Ainda sobre as leituras e discussões realizadas na disciplina, além do paradigma de Denninger (2003) e das considerações feitas por Santos (1997), as palavras de Gadamer (apud PACHECO, 2009, p. 250-269), sobre o direito à memória me estimularam a refletir ainda melhor sobre um processo que venho exercitando desde a minha graduação, na licenciatura em educação intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Para Gadamer (apud PACHECO, 2009), que pensa a partir de uma linha hermenêutica, o direito à memória é uma exigência ética, o colocar limites às abordagens estritamente positivista no que se refere à questão dos direitos humanos, fazendo uma abertura ao sentido mais profundo da historicidade e desconstruindo verdades estabelecidas a partir de uma tradição racionalista e universalista.

Assim, falar sobre o direito à memória como exigência ética é transgredir os limites do discurso positivista, bem como da modernidade racionalista, essa ética que cuida de salvaguardar a memória leva a outras demandas que excedem prescrições normativas as quais se restringem a impor a coleta de informações sobre o passado e punir culpados. O escopo torna-se mais amplo, visa a impulsionar a formação e o aprendizado, que é estético e também emocional de uma comunidade, no centro da investigação está a pergunta a respeito de como é

possível para uma tradição interromper um ciclo repetitivo e preparar uma abertura para ser diferente.

Diante desse conceito, abre-se então, outras possibilidades e ganha liberdade, o sentido que a hermenêutica atribui à liberdade conecta-se essencialmente à memória, assim fica clara a importância desse tema para a política e para o direito, bem como a sua interligação com desiderato de, além da democracia formal, cultivar as práticas que cuidam de uma democracia efetiva.

Habermas (1997) lembra que a palavra “moderno” teve sua origem no século V, referindo-se ao novo cristão, que se estabelecia e opunha-se ao velho pagão, o emprego do vocábulo já revelava a preocupação com o que é nascente, a razão aparece como marco fundador da compreensão do presente, bem como de construção de projetos para o futuro, a crença na vitória diante do antigo marca o espírito moderno. A pré-história imediata é desvalorizada e concebida como algo que deve ser deixado para trás junto com mitos obsoletos, a orientação é distanciar-se desses últimos, e criar novas referências a partir da única autoridade que deve restar, a razão. Assim, pode-se dizer que os saberes indígenas e de outros povos considerados conquistados ou minoritários perdem sua importância e não devem ser considerados.

Nessa perspectiva, a hermenêutica de Gadamer convida a uma conversação oral, fluída, em que a aliança entre duas pessoas não se dá apenas por meio de conteúdo, envolve disposição para estar, de fato, com o outro e efetivamente ouvi-lo. A importância atribuída à conversação fundamenta-se em sua concretude (está aí presente e mostra a mobilidade de um acontecimento temporal), e sua capacidade de afetar integralmente, isto é, não apenas de convencer por meio de

argumentos; o interesse de Gadamer refere-se, acima de tudo, à força estética de uma conversação.

Esse conhecimento do caráter pontencialmente problemático de uma memória coletiva já anuncia a inversão de perspectiva que marca os trabalhos atuais sobre esse fenômeno, mesmo que possa “objetivamente” desempenhar o papel de um reforço à corrente reformadora contra a ortodoxia que continua a ocupar importantes posições. Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades, povos e grupos diferenciados.

A partir dessas provocações e estímulos vindos das discussões e leitura realizadas na disciplina, o exercício que pretendo fazer, como um acadêmico Xerente, é dar continuidade aos meus esforços de recuperação da memória e dos saberes e práticas culturais tradicionais do meu povo, pois muitas delas desapareceram e outras estão enfraquecidas. Me sinto, assim, com a responsabilidade de contribuir para que esse direito à diversidade cultural e à memória seja efetivado e que esses legados culturais Akuê/ Xerente sejam garantidos às gerações jovens.

Portanto o tema que apresentei como projeto de pesquisa para a elaboração de minha dissertação, e refere-se às formas tradicionais de organização social do meu povo, particularmente, a educação, conforme seus processos próprios de aprendizagem que tradicionalmente são conduzidos, principalmente, pelos mais velhos. Além desta educação tradicional, as crianças e jovens Xerente também frequentam a escola. Essa instituição foi imposta pela sociedade nacional ao povo Akwê/ Xerente tendo como objetivo converter os indígenas em brasileiros

comuns, conforme políticas indigenistas do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, criado em 1910. Entretanto, atualmente, graças à garantia legal de direitos a uma educação diferenciada, as escolas indígenas podem ter seus calendários, projetos escolares e currículos próprios. Muitas delas estão sendo apropriadas pelas próprias comunidades como lugares de valorização de seus saberes e de suas identidades. Assim, proponho a realização de um estudo dos processos educativos e de aprendizagem atualmente existentes entre o povo Akwê/Xerente, procurando perceber como os mais velhos (anciãos), responsáveis pela educação tradicional estão se posicionando diante da situação atual em que os jovens também são formados pela instituição escolar, instituição incorporada ao cotidiano das aldeias a partir da relação com a sociedade não indígena.

Nessa perspectiva, o meu ingresso no curso de mestrado em Direitos Humanos dá continuidade aos meus estudos sobre educação intercultural, iniciados no curso de Licenciatura em Educação Intercultural, oferecido por essa mesma Universidade, a partir de uma proposta diferenciada de formação de professores indígenas para atuarem em suas aldeias. Nessa oportunidade, aprofundei-me nos estudos das políticas educacionais brasileiras voltadas para as populações indígenas, procurando entender suas vertentes jurídico-normativas e pedagógico-educativas, ao mesmo tempo em que procurei pensar as formas tradicionais de educação do meu povo em possível diálogo com essas políticas.

Agora no mestrado em Direitos Humanos, estou tendo a oportunidade de conhecer melhor as discussões teórico-conceituais sobre os direitos humanos, sobretudo buscando identificar no âmbito dos mesmos os aspectos que se voltam para o tratamento da diversidade. No caso, a diversidade étnica e cultural indígena.

O povo Xerente se autodenomina Akwē (indivíduo, ou gente-pessoa), subdividem-se em duas metades e seis clãs, conhecidos pelos nativos internamente como parceiros, conforme a sua classificação, estabelecida por laços familiares. A reciprocidade prevalece entre os clãs conforme seus respectivos parceiros sendo os de uma metade: os Kbazi, os Kuzâ e os Krito; e outra metade, os Īsake, os Wahirê e os Krãĩprehi propriamente ditos.

Apesar do contato intenso e interferência pela a sociedade nacional os Akwē mantêm seus costumes, crenças, hábitos e as tradições milenares, como a língua materna, as pescarias, as caçadas, ritos e cerimoniais tradicionais. Dessa forma, como exemplo, cito alguns abaixo.

O *Dasĩpsê* é uma grande festa cultural realizada geralmente em tempo seco (no verão), reúne uma grande aglomeração de pessoas vindas de muitas aldeias para celebrar junto.

A roça familiar também se caracteriza por mobilizar os interesses do grupo familiar (marido, mulher e filhos solteiros), responsável por todo o processo de produção: a escolha do terreno, o cumprimento das etapas de cultivo e o consumo dos produtos. A colheita coletiva refere-se ao interesse e mobilização dos grupos interfamiliares ou, mais comumente, as famílias de uma aldeia. Todas as etapas do ciclo agrícola são cumpridas coletivamente, sendo a distribuição da produção final feita entre as famílias participantes do processo.

Dentre os muitos aspectos da tradição cultural Akwê, optei por entender os processos educativos e suas relações com o saber escolar. De modo geral, pretendo analisar os processos atuais de educação praticados entre os Akwē/Xerente da Terra Indígena mencionada, relacionando-os com as políticas públicas nacionais voltadas para a educa-

ção indígena no Brasil, bem como os direitos educacionais e culturais desses povos. Os objetivos específicos são: a) Analisar instrumentos jurídicos nacionais e internacionais, bem como diretrizes, programas políticos governamentais voltados para os direitos culturais dos povos Indígenas brasileiros, b) Descrever e interpretar processos tradicionais e práticas milenares de educação e de aprendizagem do Povo Akwẽ, conforme suas concepções culturais, repassados oralmente pelos anciãos (wawẽ); c) Descrever e analisar as práticas educativas adotadas no contexto escolar Akwẽ/Xerente; e d) Relacionar as práticas observadas com as garantias legais a uma educação diferenciada que valorize os saberes indígenas, suas pedagogias, suas línguas e culturas próprias.

Considerações Finais

Para finalizar esta análise sobre os conceitos apresentados, em que apoiei-me na disciplina de Fundamentos Teóricos em Direitos Humanos, ofertada em 2014, com base na narração dos autores supracitados anteriormente e pelo Professor Dr. Douglas Antônio Rocha Pinheiro. Esta disciplina contribuiu efetivamente para uma melhor compreensão, pois nessa nova experiência e jornada, foi um sacrifício compreender a linguagem acadêmica, que é uma segunda língua para mim enquanto Indígena Akwẽ.

É importante ressaltar que na ótica Akwẽ/Xerente a escola se constitui como uma instituição externa, tida como complementar de sua educação verdadeiramente diferenciada, e não é algo para ensinar-lhes o modelo de vida ideal, como decorre de suas práticas, deve também destacar que, no espaço escolar Indígena Xerente observado, além da

apresentação das práticas, rituais, cânticos, músicas, danças tradicionais, danças típicas regionais e nacionais que são fomentados pela escola.

É relevante salientar também que a educação escolar tornou-se uma necessidade dos povos indígenas, assim podemos escrever a nossa própria história e facilitar a comunicação com a sociedade em torno, ou seja, com a sociedade não indígena. As riquezas tradicionais, os manuseios com a natureza, enfim, em todo contexto do mundo indígena.

Os contos dos mitos pelos mais velhos Xerente são bastante relevantes, por meio deles deve-se continuar os ensinamentos milenares aos jovens (Wapte), daí pode-se dialogar com a escola da cidade sobre ensino e aprendizagem e com os anciãos das aldeias.

Há séculos passados, quando o povo Akwê tinha liberdade de usufruir da terra por onde passavam, o povo andava a procura dos lugares que havia muita caça e peixe para a sobrevivência do grupo, os mesmos viviam em total liberdade enquanto povos, sem a mínima preocupação do capitalismo, ou seja, do dinheiro (Ancião Getúlio Xerente). Os Akwê viviam com muita liberdade. Hoje vivemos como estrangeiros, mesmo sendo os primeiros a habitar esse território chamado Brasil.

Um das coisas que aprendi nessa árdua caminhada da minha pesquisa, foi sobre o enquanto é importante ter orgulho de ser o quem é, o autorreconhecimento sobre a identidade indígena e sobre a cultura do meu povo, agora podendo também recorrer a escritas como instrumentos de fortalecimento e de garantia da continuidade desses conhecimentos para as novas gerações também terem acesso futuramente, mantendo as tradições culturais do povo Akwê/Xerente.

A partir dos ensinamentos tradicionais, acolhe-se o que é bom para a vida e importante para a vivência da comunidade nas aldeias.

Mas, o ingresso de indígenas nas universidades federais é de extrema importância, pois está dando oportunidade, ainda que em casos muito raros, para que os próprios indígenas possam escrever suas histórias para sociedade entorno; é fundamental ressaltar as estratégias heterogêneas que as famílias indígenas em geral, suscitaram desde os primeiros contatos interétnicos duradouros.

No contexto atual da discussão específica sobre a educação escolar, é importante observar que algumas mudanças significativas vêm ocorrendo nas últimas duas décadas (20 anos), particularmente após a promulgação da Constituição de 1988, na qual surgiram leis, portarias e pareceres relativos à educação escolar indígena que romperam, pelo menos no papel, com esse paradigma de educação integracionista e homogeneizante.

Importante ressaltar também algumas conquistas indígenas através dos movimentos indígenas, associações, ONGs, por exemplo, na agenda Internacional de Direitos Humanos, ao fazê-lo, criaram um movimento que desafiou estruturas de poder centralizadas no Estado e preconceitos duradouros que não valorizavam as culturas, as instituições e as identidades dos grupos indígenas. Esses movimentos trouxeram conquistas e influenciaram as mudanças na legislação implicando em mais autonomia para os povos indígenas brasileiros.

Esse movimento, embora repleto de tensão, resultou em aumento da preocupação internacional sobre os povos indígenas e no desenvolvimento de uma constelação crescente de normas aceitas internacionalmente, alinhada, de modo geral, com as reivindicações e as aspirações dos próprios povos indígenas.

Essas normas encontravam expressão na Convenção 169 da OIT, em outros instrumentos internacionais e em decisões oficiais de órgãos internacionais, e são também visíveis em discussões multilaterais em curso sobre povos indígenas e seus direitos. Lembrando os autores tomados aqui como referência, vislumbro um movimento inovador da ordem normativa a respeito dos povos indígenas em que esses possam conquistar sua autonomia e onde suas comunidades possam viver de acordo com seus padrões políticos e culturais históricos ou presentes, estes últimos também abrangendo aspectos culturais construídos na relação com os outros povos, como é o caso da educação escolar intercultural. Vislumbro também mais participação efetiva dos povos indígenas em todas as decisões que afetem suas vidas, transpondo a prescrição jurídica formal presente na constituição federal para uma prática de respeito e consideração a esses povos e de garantia dos seus direitos como cidadãos brasileiros, portadores de identidades culturais diferenciadas.

Finalmente, quero ressaltar a importância da proposta deste artigo e da dissertação que pretendo produzir, não só para o meu aprendizado acadêmico no mestrado, mas principalmente pelo esforço de contribuição ao meu povo Akwê/Xerente. Através deste Estudo, ou seja, da pesquisa, quero contribuir para conquistar uma educação escolar diferenciada, buscando alternativas para exercer na prática o amparo legal previsto na constituição federal brasileira.

A grande esperança dessa pesquisa é expandir para comunidades, como a Reserva Indígena Akwê/Xerente que é bastante extensa, com (31 escolas), e um Centro de Ensino Médio Xerente-Warã. Um dos mecanismos a serem utilizados como ferramentas serão as escolas indígenas, professores indígenas, agentes indígenas de saúde, agentes

de saneamentos básicos, e lideranças indígenas – a compreensão da importância de conquistar os direitos garantidos a uma escola diferenciada que seja a “cara do povo Akwē”. Como instrumento jurídico temos a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que versa em seu artigo 12 que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (PACHECO, 2009, p. 250-269). Portanto, tornou-se extremamente necessário a criação do projeto político pedagógico na escola indígena, contemplando os anseios e a realidade atual do referido povo.

Referências

DAMSÔKÊKWA XERENTE, Ercivaldo. *As técnicas de uso do Fogo pelos Xerente*. Goiânia: Projeto Extraescolar. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2012. (texto inédito, não publicado).

DENNINGER, Erhard. “Segurança, Diversidade e Solidariedade” ao invés de “liberdade, igualdade e fraternidade”. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 88, p. 21-46, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. República Federativa do Brasil.

PACHECO, Mariana Pimentel Fischer. Direito à memória como exigência ética: uma investigação a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. *Revista Anistia Política e Justiça de Transição*, Brasília, Ministério da Justiça, n. 1, p. 250- 269, jan.-jun./2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 24 maio 2017.

ROSENFELD, Michel. O Constitucionalismo Americano Confronta o Novo Paradigma Constitucional de Denninger. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 88, p. 47-79, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção Multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, jun. 1997.

RETOMAR LAS RELACIONES DE TRABAJO Y PROPIEDAD: La Casa del Estudiante Indígena pionero mundial en la lucha anti-racista¹

Patricia Legarreta²

Resumen

Este artículo revisita el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena en el seno de la revolución mexicana de inicios del siglo XX, como una estrategia de defensa frente a la intervención imperialista que en ese tiempo se cristalizaba en el panamericanismo. Otros trabajos que han revisitado este caso lo sitúan como un programa racista, denigrante para la población indígena e incluso etnocida, partiendo de definiciones conceptuales sin tomar en cuenta su contexto, con quién discutían y el por qué de su existencia. Por ello, aquí se retoma el proyecto en su contexto. La clave estuvo, y está aún, en entender que el diagnóstico que hizo el programa revolucionario

-
- 1 El presente artículo forma parte de una investigación más amplia titulada *Ingeniería social en Mesoamérica: Reolución, intervención, desarrollo y cooperación internacional*, que fue mi investigación doctoral. Varios aspectos que aquí se resumen o que se dan por entendidos están desarrollados más ampliamente en ese texto que el lector puede consultar y es también la razón por la que las referencias a esa tesis aparecen en repetidas ocasiones a lo largo de este texto.
 - 2 Investigadora independiente. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

estaba en explicar y combatir las causas históricas, políticas, económicas que mantenían la explotación de la población indígena.

Palabras clave: Casa del Estudiante Indígena. Indigenismo. Panamericanismo.

Resumo

Este artigo revisita o projeto da Casa do Estudante Indígena no meio da revolução mexicana no início do século XX, como uma estratégia de defesa contra a intervenção imperialista que cristalizou no panamericanismo naquela época. Outros trabalhos que revisaram este caso colocam-no como um programa racista, denigrando a população indígena e até mesmo o etnocídio, com base em definições conceituais sem levar em consideração seu contexto, com quem discutiram e por que sua existência. Por esse motivo, o projeto é retomado em seu contexto. A chave era, e ainda é, entender que o diagnóstico feito pelo programa revolucionário era explicar e combater as causas históricas, políticas e econômicas que mantiveram a exploração da população indígena

Palavras-chave: Casa do Estudante Indígena. Indigenismo. Panamericanismo.

Abstract

This article is a revision of the Indigenous Student House [Casa del Estudiante Indígena] in the core of the Mexican Revolution of the beginning of the twentieth century, as a strategy of defense confronting imperialist intervention cristalized, at the time, in Panamericanism. Other works that have revised this case situate it as a racist program, denigrating for indigenous peoples, it has even been considered as ethnocide. These are all based on conceptual definitions not taking into account the context. The key issue was, and still is, in understanding that the revolutionary program made

an assessment which could explain and combat the historical, political and economic causes that kept indigenous people in a condition of exploitation.

Key words: Casa del Estudiante Indígena. Indigenismo. Panamericanism.

Durante los primeros años del siglo XXI han surgido interpretaciones que sitúan las políticas diferenciadas en el marco del neoliberalismo como una estrategia para incorporar discursos subalternos. No obstante, el origen de las políticas diferenciadas no debe situarse en el final del siglo XX, sino parte de una estrategia de expansión de largo aliento del capital monopolista desde fines del siglo XIX, como una forma de incorporar al régimen capitalista a las poblaciones y los recursos naturales del mundo. Desde esa época surgieron alternativas marxistas y revolucionarias al modelo estadounidense (panamericanismo), que discutieron formas diversas en torno al tratamiento que los estados debían dar a las poblaciones indígenas y a los migrantes. En este artículo se recupera el caso mexicano del indigenismo revolucionario y la educación socialista³ en su debate con el modelo civilizatorio que impulsaba Estados Unidos a través de la experiencia de Casa del Estudiante Indígena. Los análisis culturalistas sitúan la identidad como

3 En otro lado he discutido que si bien la educación socialista se proclama durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, cuando se incorpora el concepto al artículo 3 de la Constitución, cuando se instaura este programa responde a una transformación en el programa de la revolución mexicana. La educación socialista, entendida como parte de un programa más amplio para concretar el programa revolucionario existió desde que se promulgó la Constitución de 1917 y se fue construyendo como proyecto. Moisés Sáenz en su discusión con Narciso Bassols al salir de la Secretaría de Educación en 1931 discutió ampliamente este problema de manera pública. Este debate se retoma de manera detallada en Legarreta, 2016.

la manera de explicar la relación entre los humanos y con el medio ambiente. Los análisis marxistas, en cambio, ponen en el centro el trabajo como forma de articulación universal de las relaciones entre personas, grupos y de los humanos con el medio ambiente. En el régimen capitalista, la articulación se da a partir de la existencia de la apropiación privada del trabajo ajeno⁴.

En el siglo XXI viejas nociones deterministas, que categorizan a las poblaciones indígenas, negras o migrantes como sujetos diferenciados por su relación con el territorio y sus raíces culturales o identitarias, dominan las ciencias sociales. Más aún, cada vez más dominan acciones de gobierno y empresas, notablemente Trump frente a los migrantes

4 No es posible hacer un análisis detallado de los debates marxistas que se dieron de manera paralela al proceso de la revolución mexicana en la Segunda Internacional, aquí solamente se esboza para mostrar que la discusión en México no estaba aislada del proceso mundial del capitalismo, sino que las barreras de lenguaje y del desarrollo histórico de los medios de comunicación determinó que no hubiera un intercambio más fluido en su tiempo. Para Marx la clave para entender la paulatina transformación que impuso el capital por su desarrollo en Inglaterra y su expansión por todo el mundo está en “la propiedad privada capitalista, basada en el apropiación del trabajo ajeno” (en la respuesta que da a Zasúlich en torno al devenir de la comuna rural rusa se cita a sí mismo, MARX, 2015, p. 177). Engels (1978) discutió cómo el surgimiento de la explotación, la apropiación privada del trabajo ajeno, está ligada a la desaparición histórica de las sociedades gentilicias, retomando los estudios etnológicos de Marx (2015) y las investigaciones sobre la sociedad antigua de Morgan (1963), que se contraponían a las propuestas de Maine, Bachofen, MacLennan. Morgan, Marx y Engels establecieron que la clave para entender la conquista estaba en la apropiación privada del trabajo ajeno, algo que no existía previamente en las sociedades colonizadas entre el siglo XV y el siglo XIX. Luxemburgo, Lenin y Trotsky retomaron este debate en el siglo XX. Luxemburgo criticó la política agraria de Lenin indicando que la toma anárquica de tierras, que también fue el método del zapatismo, condujo a “una nueva forma de propiedad privada, la ruptura del latifundio en minifundio y propiedad mediana... con técnicas productivas del tiempo de los faraones” (LUXEMBURGO, 2004, p. 292). Más aún, continuaba, este modelo propició que “los campesinos ricos y los usureros quienes conformaran la

en Estados Unidos, pero también el Estado español encabezado por el rey de España y Rajoy como sustento de la represión al pueblo catalán, así como las empresas que monopolizan el tráfico en *Internet Twitter*, *Facebook* y *Google* que suprimen la libertad de expresión eliminando contenido de manera poco transparente para los usuarios.

El determinismo fue ampliamente combatido por los revolucionarios en México: justamente las explicaciones sobre cultura, evolución y raza las que habían posibilitado la explotación de las poblaciones indígenas en el continente americano. Gran parte de la literatura académica ha desechado los análisis marxistas sobre las poblaciones indígenas, los

4 burguesía que actualmente detenta el poder en sus manos en todos los pueblos rusos, fueran los beneficiarios por excelencia de la revolución agraria” (Ibid.). Trotsky, en un análisis posterior a su participación en el ejercicio revolucionario, reconoció este problema. Explicaba que “Los soviets campesinos de provincia y de distrito se constituían a iniciativa y, en una medida considerable, con los recursos de la cooperación no como órganos de la revolución campesina, sino como instrumentos de una tutela conservadora sobre el campesinado” (2012, p. 696). Y más adelante expresó que la aplicación de la “colectivización generalizada” se dio en una “actitud superficial del burócrata respecto al campesino” (Ibid., p. 699). Remata diciendo “¡Lo superficial de la teoría se paga terriblemente cuando se trata de una práctica de gran envergadura!” (Ibid.). En cuanto a la “autodeterminación de nacionalidades”, Rosa Luxemburgo sostuvo que se trató en realidad de “la desintegración de Rusia”, pese a que se había constituido como una herramienta contra el imperialismo, proclamada por Lenin (2004, p. 293). Para Lenin, en cambio, la autodeterminación de las naciones suponía “la separación estatal de colectividades de nacionalidad extraña” (1961, p. 618). Desde luego no se agota en estas esquemáticas citas la discusión, ni en la revolución rusa. Quedó vivo el debate en todas las revoluciones del siglo XX, y pese a que en la actualidad se ha olvidado la base material, la apropiación privada, el trabajo, la explotación, sigue siendo vigente y es fundamental revisitarlas. En México las discusiones marxistas de ese tiempo sobre la autodeterminación de nacionalidades se han limitado a la propuesta estalinista de Lombardo Toledano retomada por el cardenismo, primero, y el Instituto Nacional Indigenista, vía Alfonso Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán. La discusión que estableció Moisés Sáenz con Cárdenas, principalmente, en torno a la implementación de esta política la he desarrollado en Legarreta (2016).

negros y los migrantes enunciando que simplemente los negaban. La aplicación de un modelo leninista en Bolivia en el siglo XXI volvió a poner en la mesa este debate y obliga a los académicos a visitar las discusiones en torno a las diferentes maneras en que devino la gens, la forma de organización del trabajo previa a la existencia de la propiedad privada, así como los distintos tipos de relaciones de propiedad y trabajo previos al surgimiento del capitalismo (MARX, 2015). La dinámica con la que el capital incorporó efectivamente a las sociedades que mantenían su independencia en las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras dos del siglo XX implicó el intercambio de trabajo y bienes materiales así como el paulatino acoplamiento de los desarrollos independientes al capitalismo⁵. Estos procesos, había explicado Marx fueron irreversibles.⁶

5 “La producción capitalista ha estado calculada, en cuanto a sus formas de movimiento y leyes, desde el principio, sobre la base de la tierra entera como almacén de fuerzas productivas. En su impulso hacia la apropiación de fuerzas productivas para fines de explotación, el capital recorre el mundo entero; saca medios de producción de todos los rincones de la Tierra, cogiéndolos o adquiriéndolos de todos los grados de cultura y formas sociales. La cuestión acerca de los elementos materiales de la acumulación del capital, lejos de hallarse resuelta en la forma material de la plusvalía, producida en forma capitalista, se transforma en otra cuestión: para utilizar productivamente la plusvalía realizada, es menester que el capital progresivo disponga cada vez en mayor grado de la Tierra entera para poder hacer una selección cuantitativa y cualitativa ilimitada de sus medios de producción” (LUXEMBURGO, 1967, p. 274).

6 “La *división del trabajo* dentro de la sociedad, con la consiguiente adscripción de los individuos a determinadas órbitas profesionales, se desarrolla, al igual que la división dentro de la manufactura arrancando de puntos de partida contrapuestos... dentro de la tribu, surge una división natural del trabajo, basada en las diferencias de edades y de sexo... De otra parte, brota, como ya hemos observado, el *intercambio de productos* en aquellos puntos en que entran en contacto diversas familias, tribus y comunidades, pues los orígenes de la civilización no son los individuos lo que tratan, sino las familias,

El indigenismo revolucionario contra el panamericanismo

El indigenismo se desarrolló como parte de la educación socialista y la Escuela Rural Mexicana. Este proyecto fue impulsado por José Manuel Puig, secretario de Educación durante el gobierno de Calles, ideólogo e impulsor del indigenismo como una propuesta diferente de las reservaciones estadounidenses. El proyecto estadounidense tenía por objetivo el aislamiento de la población indígena pues “los indios, aunque bien mantenidos y cuidados y protegidos y educados, seguían formando un grupo social a parte... la diferenciación de raza era también apartamiento social; y el *meltingpot*, el monumental caldero en que se fundían todos los demás componentes raciales de la Unión Americana, para formar el alma nacional, no contenía elementos indios” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 24). A Puig se debe la decidida

6 las tribus, etc. Diversas comunidades descubren en la *naturaleza circundante* diversos medios de producción y diversos medios de sustento. Por tanto, su modo de producir, su modo de vivir, sus productos varían. Estas diferencias naturales son las que, al entrar en contacto unas comunidades con otras, determinan el intercambio de los productos respectivos y, por tanto, la gradual transformación de estos productos en mercancías. No es el cambio el que crea la diferencia entre las varias órbitas de producción; lo que hace el cambio es relacionar estas órbitas distintas las unas de las otras; convirtiéndolas así en ramas de una producción global de la *sociedad* unidas por lazos más o menos estrechos de interdependencia. Aquí, la división social del trabajo surge por el intercambio entre órbitas de producción *originariamente distintas, pero independientes* las unas de las otras. Allí donde la *división fisiológica del trabajo* sirve de punto de partida, los órganos especiales de una unidad cerrada y coherente se desarticulan los unos de los otros, se fraccionan -en un proceso de desintegración impulsado primordialmente por el intercambio de mercancías con otras comunidades- y se independizan hasta un punto en que el cambio de los productos como *mercancías* sirve de agente mediador de enlace entre los diversos trabajos. Como se ve, en un caso adquiere independencia lo que venía siendo dependiente, mientras que en otro, órganos hasta entonces independientes pierden su independencia anterior (MARX, 1959, p. 285-286).

oposición en México al proyecto de reservaciones en Estados Unidos, así como la demostración científica de que los indígenas no eran parte de una raza inferior sino que sus condiciones estaban determinadas por la persistencia de las relaciones capitalistas que se resumían en “un antagonismo fatal entre 14 millones de asalariados y medio millón de poseedores de las fuentes y de los medios de producción” (Ibid., p. 18). Al proyecto de Puig se sumó Moisés Sáenz, quien se convirtió en subsecretario de educación cuando Gamio salió de la secretaría en 1925⁷.

Entre 1925 y 1935, la Secretaría de Educación llevó a cabo una serie de experimentos que permitieron implementar proyectos propios, a la vez que se desarrollaron diversas críticas en el seno de los mismos. En la implementación de los programas incorporacionistas se formó una nueva generación de indigenistas, a la vez que se dieron debates sobre las formas en que se debía de transformar el modelo. Moisés Sáenz, además de oponerse al modelo de reservaciones, en la implementación de la educación socialista en la Secretaría de Educación Pública realizó

7 En 1925 se dio una disputa entre Puig y Gamio por la secretaría de Educación, donde se puede constatar que Gamio promovía el modelo panamericanista y la constitución de reservaciones indígenas en México. Ese fue, de fondo, el motivo de la disputa que la literatura antropológica y los historiadores de la antropología mexicana han suscrito la versión de Gamio que defendía su posición como un heroico acto de denuncia de corrupción. No hay espacio para describir los detalles de ese debate, desarrollado ampliamente en otro lado, incluyendo copias fieles de los documentos de la época que permiten reconstruir el conflicto (LEGARRETA, 2016). Las versiones que recuperan la perspectiva de Gamio sobre el conflicto provienen de la que contó el propio Gamio, su nieta (GONZÁLEZ, 1987) y Juan Comas (1993). Guillermo de la Peña (1996) y Claudio Lomnitz (2005) han reproducido esta misma versión. Solamente Aguirre (1973) mencionó que la salida de Gamio estuvo relacionada a un conflicto político, pero no lo expuso.

la primera crítica al proyecto de incorporación en la Estación Experimental de la Integración del Indio en Carapan entre 1932 y 1933⁸.

La incorporación de la población indígena al desarrollo nacional era un objetivo central que en su definición de la época perseguía la eliminación de todas las causas históricas y económicas que habían contribuido a la explotación de la población indígena. Es decir, que el objetivo de la incorporación no tenía que ver con desaparecer la cultura de los indígenas (o lo que se ha denominado etnocidio). En la corriente incorporacionista había posturas divergentes, la de Vasconcelos (1926), que creía conveniente retomar el modelo evangelizador y colonialista que había prevalecido en la Nueva España. Manuel Gamio (1926), en cambio, consideraba que el modelo colonial español había mostrado su ineficiencia debido a la decadencia en que se encontraban las poblaciones indígenas del país. Pero estas dos posturas no resolvían el problema de la eliminación de las causas históricas y económicas que habían contribuido a la explotación de la población indígena, sino que habían sido diseñados como parte del proyecto colonial del imperio español, primero, y de Estados Unidos en el contexto de la expansión del capitalismo, después. En cambio en México se buscó diseñar un modelo propio que estuviera asociado a los postulados de la revolución: reforma agraria, irrigación y educación socialista.

Durante el periodo de Plutarco Elías Calles, se dio una reorganización institucional para poder defender el proyecto de la revolución. Se creó la Comisión Nacional de Irrigación en 1925, a través de la cual se buscaba poblar y ocupar el territorio norteño para fortalecer la soberanía,

8 La crítica del Sáenz y las transformaciones del indigenismo durante el cardenismo pueden ser consultados en: Legarreta (2016).

así como abrir nuevas tierras al cultivo. Los ingenieros hidráulicos destacaban como eficaces funcionarios (ABOITES, 1988) pues demostraban que el control y manejo eficiente de los recursos hídricos permitiría obtener la soberanía alimentaria que era un aspecto clave para poder elevar las condiciones de vida de la población, así como enfrentar los bloqueos comerciales derivados de la implementación del proceso de fraccionamiento de latifundios de extranjeros y las negativas de México a dar un tratamiento de excepción a las petroleras estadounidenses e inglesas. Al tiempo que los ingenieros hidráulicos reorganizaban el territorio a partir del manejo del agua, en la Secretaría de Educación se proponían conocer la realidad de las diferentes poblaciones y ensayaban posibilidades de incorporación de los indígenas en el centro del país. La integración de la población era necesaria para llevar a cabo el proyecto revolucionario y eliminar los cacicazgos regionales.

La instauración de la educación socialista en 1925 supuso una radicalización del régimen que no siempre se ha matizado en la literatura antropológica, pues se tiende a retomar la propuesta de Aguirre (1973) trazando una continuidad en la política de Obregón a Calles, situando en un *continuum* las políticas educativas y propuestas de desarrollo para las regiones indígenas de José Vasconcelos, Manuel Gamio y Moisés Sáenz. Las experiencias desarrolladas en México, así como los encuentros y desencuentros entre sus protagonistas dan cuenta de los procesos que dieron lugar al indigenismo ligado al nacionalismo revolucionario entre 1925 y 1934, así como otras corrientes con las que se discutió: por ejemplo, la antropología de museo, que trazaba una continuidad con el porfiriato, al buscar la glorificación de las culturas prehispánicas, y el modelo virreinal, promovido por José Vasconcelos y la élite clerical mexicana. Estas

versiones no desaparecieron, tienen su propia historia y continuidad en el “exilio”⁹ de sus promotores, en quienes permanecieron en México en el museo y la universidad, en las obras académicas, etc. Fue durante el periodo comprendido entre 1925 y 1934 que surgió la especificidad del indigenismo por las experiencias particulares que se gestaron en el territorio mexicano derivadas del reparto agrario, la irrigación, la educación socialista y la defensa de la soberanía frente a la intervención. Muchas veces se ha malinterpretado como un aislamiento del indigenismo mexicano, cuando en realidad se trató de una forma específica a través de la cual México desarrolló sus relaciones internacionales con las potencias europeas, pero especialmente con Estados Unidos.

El modelo de reservaciones debe situarse como parte de un proyecto civilizatorio más amplio con el impulso del panamericanismo que surgió a fines del siglo XIX en el seno de los grandes monopolios estadounidenses. Sus objetivos eran: 1) el establecimiento de un área de libre comercio, que significaba en la práctica que las empresas estadounidenses tenían prioridad en el mercado de materias primas producidas en América Latina y el Caribe; 2) la persistencia doctrina Monroe que se estableció desde 1823, a través de la cual se consideraba que cualquier agresión bélica en algún país de América sería considerada

9 Ha habido un abuso del uso de la palabra “exilio”, que supone una salida forzada del país por una persecución política. En cambio, cuando la salida se da por una diferencia con el proyecto político y una negativa a trabajar en él, no se puede llamar exilio. Manuel Gamio, José Vasconcelos, Ángel Palerm han sido algunas de las figuras que dentro del campo de la antropología mexicana han utilizado este recurso. Estas interpretaciones o abusos han contribuido a construir una imagen del México revolucionario como autoritario. Howard Cline (1953) retoma esta perspectiva en su estudio del carácter nacional y de la historia de las relaciones entre México y Estados Unidos.

como una agresión a los Estados Unidos; y 3) establecer un sistema de arbitraje para conflictos entre los estados de América así como “eliminar la conquista” en el continente.

El gigante acerero Carnegie (1899) es tal vez el primero que enunció que el programa civilizatorio al sostener que había dos proyectos en boga. Por un lado, el “imperialismo”, basado en la conquista de nuevos territorios para promover el sistema capitalista, que, según la concepción de los países que lo impulsaban – Inglaterra, Alemania, Francia, Holanda y Bélgica –, debido a las condiciones primitivas en que vivía la población no había otra alternativa más que el dominio, la opresión y la transformación forzada de sus formas de organización. Por otro lado, el que Carnegie llamaba el “americanismo”, estaba basado en el reconocimiento de la libre determinación de las colonias y las regiones primitivas, puesto que, según el empresario, no era necesario ocupar militarmente los territorios para que se dieran los intercambios deseados en la compra materias primas y venta de bienes de consumo y bienes de capital. Además, sostenía Carnegie, ningún estadounidense estaría dispuesto a vivir en las regiones intertropicales, lo que impedía la colonización de nuevos territorios, aunado al hecho de que Estados Unidos todavía tenía un gran territorio propio por poblar.

Al igual que el imperialismo, el panamericanismo buscaba la expansión del mercado de materias primas y mano de obra en el continente. Se basaba en la suposición de que las poblaciones indígenas no estaban integradas al mercado internacional sino que mantenían desarrollos independientes del capitalismo, lo que, en esta perspectiva, se manifestaba en diferencias culturales. Sostenía que las condiciones en que vivían las poblaciones tenían una explicación en sus características

intrínsecas (raciales, culturales, físicas, geográficas) y no en su interacción con los mercados. Los proyectos coloniales que antecedieron al panamericanismo (repúblicas de indios en los virreinos españoles y el gobierno indirecto en las colonias británicas, reservaciones indígenas en Estados Unidos) habían probado que el reconocimiento de la autodeterminación de los pueblos era un instrumento efectivo de dominación y sometimiento. Al mismo tiempo la dinámica económica imponía el intercambio de trabajo y recursos naturales en condiciones de explotación. El panamericanismo, a diferencia del modelo colonial, privilegió la dinámica económica por encima de la ocupación armada de los territorios indígenas del continente americano y así evitar una lucha armada con otras potencias imperialistas en América por los recursos naturales y mano de obra del continente. Los empresarios como Carnegie, Rockefeller y Peabody habían invertido parte de sus fortunas en exploraciones geográficas, arqueológicas, etnológicas y biológicas, además de promover la creación del sistema de legislación internacional para el mantenimiento de la paz. La motivación para financiar las exploraciones no era mera curiosidad científica y la promoción de la paz no era otra cosa que la introducción de la propiedad privada y/o el mantenimiento del libre mercado. La consolidación de Estados Unidos como potencia económica y política tuvo repercusiones en la geopolítica mundial que obligan a estudiar estas transformaciones y las implicaciones entre las cuales se encuentra la revolución mexicana como un movimiento opositor al proyecto colonialista y capitalista.

El modelo indigenista de la revolución mexicana se planteó como una alternativa de organización territorial al colonialismo europeo y al imperialismo estadounidense y propuso la emancipación de las

poblaciones por medio de la educación socialista y la reforma agraria. El indigenismo mexicano, en su versión revolucionaria, se basaba en la premisa de que el principal obstáculo que se interponía entre las poblaciones indígenas y su desarrollo era la condición de explotación a que estaban sometidas históricamente. Por tanto, se privilegió conocer y transformar las relaciones de trabajo y propiedad, lo que supera las perspectivas que han estudiado al indigenismo encerrado en los límites del territorio nacional como un programa de colonización interna. El experimento de La casa del estudiante indígena, la escuela rural mexicana y posteriores ejercicios son ejemplos claros de ello.

Mientras que en el periodo que va de 1917 a 1934 el conflicto principal entre México y Estados Unidos fue el reclamo extraterritorial de imponer la propiedad privada, después de 1935 se aceptó la premisa de Dwight W. Morrow¹⁰, diseñada por su asesor legal Reuben J. Clark, que establecía que no era un problema de imperialismo que pretendía imponer la aplicación del derecho estadounidense de manera extraterritorial, sino de diferencias culturales en torno a la concepción de la norma. Así, interpretó las disputas políticas como un problema de

10 En 1927 Morrow llegó a México como embajador de Estados Unidos y fue uno de los promotores de las conversaciones de Bucareli. Antes de ser diplomático fue banquero en Wall Street, trabajó para J.P. Morgan. En 1921 “la crisis financiera [de Cuba] puso en riesgo el pago de unos bonos emitidos por la casa Morgan, y Morrow fue enviado a estudiar la situación económica y proponer soluciones... Morrow se ganó la confianza del presidente cubano Alfredo Zayas y logró que fueran adoptadas las reformas administrativas que propuso, al tiempo que consiguió dos préstamos para aliviar la situación”. Morrow activó una intervención no armada en Cuba que Estados Unidos calificó como “efectiva”, esto es un importante antecedente para entender su posterior papel en México (COLLADO, 2005, p. 28).

incomprensión e inconmensurabilidad, no de poder y acumulación.¹¹ La aceptación por parte de México de este postulado ocultó la problemática en torno a la expansión de un proyecto civilizatorio asociado a la persistencia y expansión del capitalismo en el hemisferio occidental, en particular, y en el mundo, en general.

La implementación de una política exterior relativista, la política del buen vecino, condujo a “obtener la mayor información posible de los desarrollos en el hemisferio occidental, y de aprender todos los aspectos de los problemas, tanto políticos como económicos, que esta-

11 Clark, decretó que el mecanismo para estrechar la amistad entre los países del hemisferio occidental sería el relativismo. En esa lógica, la invasión de Estados Unidos por la expropiación de tierras de los magnates petroleros en México no era un acto imperialista sino producto de la diferencia cultural frente a la norma. En una visita que realizó a México en 1935, “Se refirió a nuestras leyes y sus orígenes, así como a las leyes norteamericanas y sus orígenes. El señor Clark no cree y a este respecto es un convencido, que pueda haber inmoralidad en unas u otras leyes o procedimientos, como recíprocamente se supone por gentes de uno u otro país; es cuestión de origen, de idiosincrasia, en una palabra, lo que a través de la mentalidad de un pueblo se considera lógico y natural, en el otro no se comprende y se incurre con facilidad en el error de considerar aquello como aberraciones. Durante sus funciones diplomáticas, el señor Clark tuvo ocasión de estudiar fundamental e históricamente nuestros códigos y en sus observaciones se remontaba a leyes de 1563, por ejemplo, para saber cuál era la mente de los monarcas al repartir las tierras, conservando sobre las mismas su soberanía y pudiendo, por tal derecho quitarlas y ponerlas a quien pluguiera. Esta ha sido un tema extenso y que el señor Clark ha llegado a comprender de tal manera, que en diversos lugares de los Estados Unidos fue la tesis que sustentó en sus conferencias y no descansa en difundir y aún luchar con entusiasmo para que en las universidades norteamericanas instituyan en cátedra el estudio de las leyes civiles de los países latinoamericanos, como medio fundamental para crear mejores y más sólidas relaciones. Al calor de las discusiones por falta de mejor inteligencia o conocimiento de unos y otros pueblos de tan distintas razas, se acaba por declarar a los Estados Unidos, nos decía el señor Clark, como un país ‘imperialista’. Lo que se impone es mejor preparación en las clases directivas de los pueblos, para llegar a comprender que todo descansa en que no conocemos el origen fundamental de los códigos y la razón de por qué en uno se legisla en esta forma o porqué en esta otra” (HEALY, 1935).

ban afectando el bienestar de los otros pueblos americanos” (WELLES, 1944, p. 42). Para ello fue necesario crear departamentos de estudios latinoamericanos en las universidades de Estados Unidos, un área específica para el estudio de América Latina en la Biblioteca del Congreso, promovida por el historiador Lewis Hanke, y un Comité Conjunto de Estudios Latinoamericanos, encabezado por Robert Redfield, que asesorara al Departamento de Estado. La alianza entre las organizaciones filantrópicas de las empresas más grandes del mundo y la política exterior de Estados Unidos se hizo patente con el nombramiento de Nelson Rockefeller como director del Comité Interdepartamental de Cooperación con las Otras Repúblicas Americanas (MILLER, 2006).

La Secretaría de Educación Pública, a partir de 1925, se conformó como un espacio científica, epistemológica y políticamente opuesto al modelo porfirista que estaba en línea con el modelo panamericanista. Y esto no sólo significa una oposición a través de un modelo teórico y metodológico diferente, sino que implica una concepción del estado nacional, la perspectiva de la élite gobernante y una transformación en la práctica política. Los gobernantes porfiristas habían sido intermediarios y promotores de la modernización europea y/o estadounidense y, por lo tanto, promotores de las materias primas y mano de obra barata del país para la inversión extranjera. La transformación paradigmática pasó a situar su foco en el bienestar de la población nacional y la protección de los recursos naturales, el desarrollo de la producción para mejorar las condiciones de vida. Esto no se lograría a través de un estado asistencialista, pues el proyecto de la revolución suponía otorgar los medios de producción a los trabajadores. Esta diferencia no es menor, pues el desarrollo de un estado asistencial o de bienestar, como se

llamaría posteriormente, promovido por Roosevelt, tiene como motor el garantizar las condiciones para incorporar a los trabajadores al proceso de industrialización. Aunque la cobertura de los derechos civiles, como la salud, el trabajo y la educación, efectivamente contribuyan a mejorar las condiciones de vida de la población, no transforman las relaciones entre los trabajadores y el capital sino que más bien facilitan su reproducción. En cambio, la propuesta del estado revolucionario en México, que también tenía el objetivo de mejorar las condiciones de vida, agregaba una variable más que era la de la devolución de los medios de producción a los trabajadores, la dignificación del trabajo, la emancipación de las poblaciones. Aunque en los postulados de la Constitución de 1917 ya se había plasmado la concepción marxista del estado, quedaba el reto de cómo se implementaría.

En términos históricos y de las relaciones internacionales o del complejo internacional que buscaba mantener la paz esto implicó una ruptura y una oposición a dicho proyecto político internacional. En el siguiente apartado se presentan los postulados de la Escuela Rural Mexicana y uno de los primeros experimentos de integración que cristalizó en la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México.

En una etapa posterior, como parte de las estrategias para hacer frente a la crisis de 1929, Franklin Delano Roosevelt volvió el panamericanismo la política oficial del Departamento de Estado de Estados Unidos, haciendo uso de un discurso que se había desarrollado desde fines del siglo XIX que buscaba diferenciar entre el panamericanismo y el imperialismo como fenómenos disímiles e incluso opuestos. Aunque había una diferencia de método, en rigor, perseguían el mismo objetivo: la persistencia y expansión del capitalismo en el mundo. Junto con el

programa de buena vecindad se desarrollaron formas de intervención promovidas por grupos políticos privados, misiones protestantes, organizaciones filantrópicas y universidades. La política del buen vecino reformó la política exterior de Estados Unidos respecto de América Latina, adoptando el panamericanismo como principal instrumento diplomático. A partir de 1935 un sector de indigenistas tomó el camino del panamericanismo, no sin debates internos, la adopción de Estados Unidos de una política exterior basada en el relativismo fomentó que después de 1940 el indigenismo abandonara por completo su proyecto revolucionario, para convertirse en un programa vinculado a la política del buen vecino, al desarrollo de posguerra, a la colonización interna. Después de la segunda guerra mundial esta fue la política que adoptó la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial al constituirse la ayuda técnica al desarrollo en la forma de intervención por excelencia para incorporar mano de obra, materias primas y consumidores a la expansión del capitalismo en el mundo (LEGARRETA, 2016).

La Casa del Estudiante Indígena: propiedad y trabajo como alternativa a la interculturalidad

El proyecto de la Casa del Estudiante Indígena ha sido motivo de diferentes investigaciones. Los estudios recientes sobre el indigenismo se centran en aspectos semánticos, parten de las categorías, se preguntan cómo se definía al indio y en las definiciones encuentran aspectos racistas, evolucionistas, culturalistas, clasistas, eclécticos. Su preocupación está en las definiciones, así sean estas móviles, cambiantes, inexactas. Se preguntan si los indigenistas perseguían un proyecto científico o político, y al no poderlo definir con exactitud deciden que era ambivalente (GI-

RAUDO; MARTÍN-SÁNCHEZ, 2011), Ambiguo (2012), “casi profesional” (GIRAUDO, 2011). Identifican que el indigenismo elaboraba “discursos que construían al mismo tiempo la igualdad y la diferencia de la población indígena que se buscaba incorporar” (ACEVEDO, 2015, p. 169). Todas estas versiones asumen que la historia del indigenismo es una historia de “lucha para extender la autoridad física del estado en el país” (DAWSON, 2004, p. xxi), es decir que era un instrumento de colonización interna que retoma, aunque reinventa, categorías de las políticas coloniales europeas y estadounidenses. Aquí no se propone identificar categorías, no son las definiciones las que importan sino las relaciones sociales. Más relevante que cómo se nombre a una relación, a un objeto, o a un sujeto, es la relación social que contiene, que refleja, y que es necesario conocer. En este sentido, cabe recordar la propuesta que hiciera Marx en el análisis de “el fetichismo de la mercancía y su secreto”, que cuestionaba la economía política de su época en tanto que buscaba en las cualidades naturales del oro su valor, y no en las relaciones sociales existentes.¹² Se parte, por tanto, del debate contemporáneo sobre el tratamiento que el estado debía dar a la población indígena, no

12 “La determinación de la magnitud del valor por el tiempo de trabajo es, por tanto, el secreto que se esconde detrás de las oscilaciones aparentes de los valores relativos de las mercancías. El descubrimiento de este secreto destruye la apariencia de la determinación puramente casual de las magnitudes de valor de los productos del trabajo, pero no destruye, ni mucho menos, su forma material. La reflexión acerca de las formas de vida humana, incluyendo por tanto el análisis científico de ésta, sigue en general un camino opuesto al curso real de las cosas. Comienza *post festum* y arranca, por tanto, de los resultados preestablecidos del proceso histórico. Las formas que convierten los productos del trabajo en mercancías y que, como es natural, presuponen la circulación de éstas, poseen ya la firmeza de formas naturales de la vida social antes de que los hombres se esfuercen por explicarse, no el carácter histórico de estas formas, que consideran ya algo inmutable, sino su con

buscando definiciones, sino explicitando los diferentes proyectos que se disputaban en el marco contextual expuesto brevemente en el apartado anterior. No había nociones preconcebidas, sino que era un experimento revolucionario que tomaba otras experiencias como ejemplo de lo que había que hacer o lo que no había que hacer.

La novedad de la Casa del Estudiante Indígena se situaba en que “en dos meses todos esos indios se habían adaptado plenamente al medio de la civilización”, según afirmaba Puig (Secretaría de Educación, 1926, p. 13). De este modo México se situaba en la vanguardia respecto a las luchas contra el racismo, que en ese tiempo eran más bien debates en torno a la eugenesia. De modo que este es quizá uno de los pocos proyectos en el mundo en los que, en esa época, se utilizó el método científico para establecer que los indígenas no se encontraban en un estadio evolutivo inferior o de degeneración, sino que su situación respondía a condiciones históricas, económicas y políticas. A través de este programa

La Revolución[...] cumple con su deber de brindar al indio las mismas oportunidades de que han

12 tenido. Así se comprende que fuese simplemente el análisis de los precios de las mercancías lo que llevó a los hombres a investigar la determinación de la magnitud del valor, y la expresión colectiva en dinero de las mercancías lo que les movió a fijar su carácter valorativo. Pero esta forma acabada del mundo de las mercancías –la forma dinero-, lejos de revelar el carácter social de los trabajos privados y, por tanto, las relaciones sociales entre los productores privados, lo que hace es encubrir las.... Estas formas son precisamente las que constituyen las *categorías* de la economía burguesa. Son formas mentales aceptadas por la sociedad, y por tanto, objetivas, en que se expresan las condiciones de producción *de este* régimen social de producción *históricamente dado* que es la producción de mercancías. Por eso, todo el misticismo del mundo de las mercancías se esfuman tan pronto como los desplazamos a otras formas de producción” (MARX 1959, p. 40-41). Lo mismo pasa cuando se buscan categorías contemporáneas en el pasado.

gozado los demás elementos afortunados y apenas obra dentro de la más estricta equidad al dar a este pequeño núcleo de indios la justa participación en la cultura”, es decir, que la instauración de la institución no “constituye una obra de conmisericación ni una obra de exaltación absurda (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 20).

Vivienda en Texmelucan, Puebla



Al pie de la foto en la publicación original: “En Texmelucan, Puebla, los bajos salarios no permiten a los indios tener mejores habitaciones. Con lamentable frecuencia sus jacales son peores que este, producto genuino de la miserable condición económica en la que viven los aborígenes”. Esta perspectiva contrasta con la culturalista y evolucionista que presentaba Manuel Gamio en Teotihuacán.

Fuente: (Secretaría de Educación Pública, 1927).

El proyecto de la Casa del Estudiante Indígena se estableció como opositor a las reservaciones indígenas que se implementaban en Estados

Unidos, pues el interés no era simplemente elevar las condiciones de vida a partir de una política de tutelaje del estado, sino de “incorporar a la civilización algunos millones de hombres y procurarles desde luego medios de conseguir una independencia económica, base de todo progreso cultural permanente” lo que “en un país de condiciones étnicas y sociales como las de México” traería “serias conmociones” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 28). Algunos líderes de opinión se adelantaron a esas posibles reacciones argumentando que darle educación pública a la población indígena traería como resultado una “guerra de castas”, por lo tanto, “es preciso dejarlos en su ignorancia y en su vida de fieras. Porque no olvidemos que la riqueza es poca y si educamos a los indios éstos forzosamente tendrán que tener aspiraciones y se convertirán en aspirantes a un grano de esa riqueza que ¡ay! ya es bien limitada para los pocos que la poseen”, se trata de una nota publicada en *El Universal Gráfico*, en la que Júbilo, un columnista, hace burla de quienes eran contrarios a la Casa del Estudiante Indígena. Pero aunque en tono burlón, permite dar cuenta de las versiones más conservadoras y de las razones por las que el sector más privilegiado de la sociedad se oponía al proyecto: las poblaciones indígenas eran la mano de obra barata que se requería para mantener las condiciones prevalecientes durante el porfiriato. (la nota completa se reproduce en *Ibid.*, p. 91).

Pero también había otros obstáculos que no eran ajenos a la situación en la que se encontraban las poblaciones indígenas, “la justificada desconfianza que abrigan contra otros elementos raciales, su timidez, su falta de fe en el cumplimiento de las promesas de los blancos, y quizá en primer término, la necesidad ingente que tienen del trabajo de sus hijos o familiares de quienes no quieren separarse porque les ayudan a sobrelle-

var su miserable situación económica” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 45). El 31 de mayo de 1926 el inspector de Quintana Roo escribió una carta al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales indicando que “Ya disponíame a salir de Kantunilkin y Holbox con 5 alumnos vivamente interesados a quienes procuré persuadir de las ventajas que les reportaría salir por algún tiempo de sus humildes chozas, ya creían tenerlos asegurados para partir, pero gran desconsuelo al ir por ellos solo, me respondieron sus padres confirmándome su tenaz obstinación para impedirles la salida” (CRESPO, 2010, p. 46). Esta resistencia se explica por la ampliamente documentada necesidad que tienen las familias campesinas de la mano de obra de todos sus miembros.

En Quintana Roo hasta que se logró la dotación de ejidos durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, persistía el cacicazgo de una élite indígena que controlaba el trabajo de la población a través de una sobrecarga de actividades religiosas, que, mantenía a los habitantes de la región en condiciones de infra-subsistencia, debido a que no podían dedicar suficiente tiempo a las actividades de la reproducción, los obligaba a trabajar en la explotación del chicle y la extracción de maderas preciosas (VILLA, 1978). Así, la élite indígena se situaba como intermediaria entre la población que permanecía en situación de pobreza y los comerciantes ingleses (a través de la frontera con Belice) y los comerciantes estadounidenses. Los estudiantes fueron seleccionados entre jóvenes hombres de 9 a 16 años. Antes de los nueve años el trabajo que pueden aportar los niños es mínimo, después de los 16 años, en esa época, solían casarse y formar una nueva unidad doméstica con lo cual los padres ya no podrían aprovechar de la mano de obra joven. Por tanto, existía un claro conflicto de intereses, asunto que fue

documentado muy detalladamente para el caso de la sierra Juárez por Julio de Fuente (1977).

1 de mayo 1926 el director de Escuelas Federales de Nayarit expuso a Corona las estrategias que se utilizaron en ese caso para reclutar jóvenes huicholes, sin ningún éxito, a la vez que justificaba el envío de jóvenes que no cumplían con las características, sino que formaban parte de la élite regional de Nayarit:

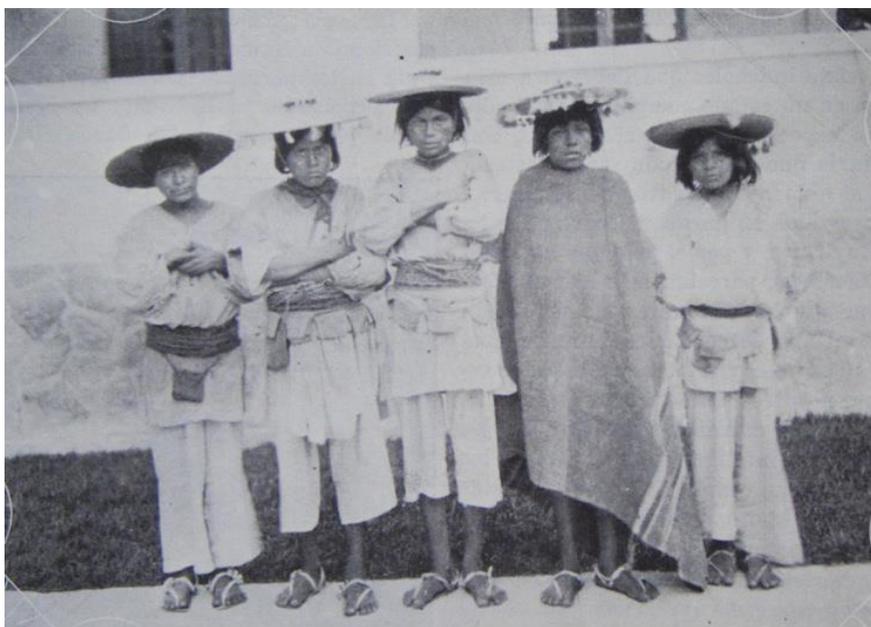
[...] en un primer momento envió a dos personas a la Sierra de Nayarit en busca de candidatos que quisieran acudir al internado, pero ninguno de los 'dos gobernadores' de la sierra aceptaron la salida de los jóvenes para el internado [...] los 8 mil o 10 mil indios se encuentran armados y resultaría difícil controlar su levantamiento.

Los indios que llevó el C. Instructor Navarro son civilizados, algunos de ellos hablan inglés y su aspecto y fisonomía acusan ya mezclas con gente criolla. Los indios coras y huicholes de éstas tierras de Nayarit son casi bárbaros, viven en lugares completamente salvajes, se alimentan de raíces y algunos de maíz cuando llegan a sembrarlo. Odian cordialmente a los blancos, apenas ven grupos de éstos, huyen y se esconden en las peñas de las altas montañas. Andan casi desnudos y con el pelo largo y entrenzado, son sumamente desconfiados y sus hijos van a las escuelas solamente cuando conocen a la maestra y saben que no se les va a azotar o matar. Cualquier grupo de soldados que ha llegado a penetrar la sierra no vuelve, porque son cazados desde lo alto de las rocas y rodando peñas, acaban por exterminarlos... el único que penetra en la sierra y consigue su misión entre ellos, es el señor Obispo,

que les lleva ropa, provisiones y los bautiza, confirma y casa, sin cobrarles nada, ellos le obsequian pieles de tigres y gatos monteses así como le acarrean diversas frutas y raíces que ellos conocen solamente en los lugares donde se producen (CRESPO, 2010, p. 47).

Esta cita refleja claramente que el proyecto emancipador se enfrentaba no sólo a los latifundistas, sino también a la propia burocracia, a los funcionarios del régimen revolucionario, muchos de los cuales no comprendían que la situación en la que vivía la población indígena no se debía a motivos de evolución, sino de explotación. La Casa del Estudiante Indígena tenía por objeto combatir estos prejuicios.

Jóvenes huicholes al llegar a la Casa del Estudiante Indígena



Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

Joven huichol



Al pie de la foto en la publicación original: “José de la Cruz, 17 años, huichol, La Lata, Mezquitic, Jalisco, ocho meses después de su ingreso”.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

Al inicio los gobernadores de los estados habían respondido a la convocatoria enviando a los “sobrinos o ahijados o hijos de compadres de algunos de los políticos a quienes nos habíamos dirigido” (Secretaría de Educación, 1927, p. 46). De haber mantenido a estos niños, solamente se hubiera logrado fortalecer los cacicazgos y la concentración de poder entre los tradicionales intermediarios a los que se refirió arriba. Es decir que los políticos en los estados más que ser hostiles lo vieron como una oportunidad para formar cuadros que mantuvieran

las condiciones de explotación prevalecientes y fortalecieran su papel como intermediarios. Los jóvenes que no cumplían con los requisitos de ser “*indios puros*”, en el léxico de la época, fueron regresados. Esto, en realidad, suponía combatir la de por sí dificultosa situación que se generaba a través de los intermediarios y caciques entre las regiones o comunidades indígenas y los acaparadores de productos del campo y enganchadores de los trabajadores. Enrique Corona, el director de la institución escribió un oficio a Ignacio Ramírez, Director de Escuelas Rurales el 2 de septiembre de 1926, indicando que “Me permito manifestar a usted que para la inscripción de los alumnos se ha tenido siempre presente lo siguiente: 1) No convertir una casa benéfica en Casa de Beneficiencia, 2) Escoger a los alumnos entre aquellos indios, que además de otros requisitos, reúnan el de residir habitualmente en aldeas alejadas de centros de grande o mediana importancia y enclavadas en regiones rurales de densa población indígena; 3) No favorecer a aquellos indios ya incorporados o en camino de incorporarse sin la protección del gobierno” (CRESPO, 2010, p. 44). Con esto se refería, desde luego a que no se privilegiaría a los privilegiados.

La esclavitud del metate



Al pie de la foto en la publicación original: “La esclavitud del metate. La atroz miseria que sufren los indios les impide sustituir este típico utensilio doméstico por un molino que les aligere este pesado trabajo”.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

Una vez que se estableció con claridad que la Casa del Estudiante Indígena no contribuiría a fortalecer los poderes de las elites en los estados se encontró con otras dificultades igualmente reveladoras.

Las artesanías en los mercados



Al pie de la foto en la publicación original: “Cerámica otomí. Los indios inundan nuestros mercados con loza tan barata como bella y artística”.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

Otras razones para la resistencia tenían que ver con la abierta represión hacia algunos grupos indígenas del norte de México por parte del ejército, como los casos de los yaquis en Sonora y los huicholes en Jalisco y Nayarit. El 5 de enero de 1927 el Director de Educación Federal en Sonora reportó:

me fue materialmente imposible conseguir a dichos indígenas, a pesar de haber solicitado la cooperación de los Presidentes Municipales de Bácum y Navojoa, que son los que podrían haber cooperado más eficazmente al objeto[...].

La razón de la negativa depende de que en estos últimos meses ha habido combates entre los yaquis y los soldados y, como en épocas anteriores de rebelión deportaban a los pacíficos y a los prisioneros de guerra y nunca volvieron, es imposible convencer de lo contrario a los pocos que quedan en algunos poblados.

La única manera de lograr indios en el estado original de las costumbres, sería solicitarlo al cuartel general de operaciones de campaña, en caso de lograr la captura de algunos de ellos durante los combates (CRESPO, 2010, p. 46-7).

Evidentemente, esto suponía una toma de prisioneros de guerra, aspecto que no era parte del programa de la Casa del Estudiante Indígena. Este capítulo de la larga y compleja disputa con el pueblo yaqui se resolvió el 27 de octubre de 1937, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, al otorgarles el primer reconocimiento de bienes comunales, adoptando, por primera vez en México un modelo similar al de las reservaciones norteamericanas. Alfonso Fabila (1978, p. 118) explica que: “En estas guerras los yaquis no defienden más que la soberanía de su suelo y la integridad de su cultura, y en mucho, es una verdadera guerra agraria de tres siglos, quizá no poco influida por las reservaciones de sus hermanos de Estados Unidos”.

Según había establecido Puig en la convocatoria a los gobernadores de los estados, se buscaba “conseguir, *por la vida en común* de niños y jóvenes indios de todo el país, con criollos y mestizos de la capital, el desiderátum de producir una perfecta cohesión de intereses y de sentimientos de las distintas ramas de la gran familia mexicana, para llegar a formar, alguna

vez, la verdadera alma nacional” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 28). Para ello, primero era necesario demostrar que los jóvenes indígenas no eran diferentes de los otros jóvenes debido a que podrían realizar las mismas actividades, si las condiciones para su formación eran adecuadas. En junio de 1926 se abrió la institución procurando que los jóvenes tuvieran “las mejores condiciones materiales compatibles con la Hacienda Pública (habitación, alimentación, higiene, vestido, diversiones y otras necesidades primas)” (Ibid., p. 35). Suele pensarse que estos jóvenes estaban aislados en el internado, pero el informe de actividades revela que habitaban ahí y tenían algunas actividades de aprendizaje del español, así como de oficios diversos en las áreas manual, agrícola e industrial, de acuerdo a los intereses de los propios estudiantes. Esto no se llevaba a cabo de manera aislada sino en las escuelas y establecimientos industriales, talleres, fábricas, como los otros jóvenes, formándose en “industrias agrícolas y pequeñas industrias; jabonería, curtiduría, conservación de vegetales y carnes, carpintería, ebanistería, construcciones, herrería, ajuste, mecánica, tornería, perforación de pozos petroleros, electricidad, automovilismo, etc.” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 37). Igualmente, competían y convivían como cualquier otro joven mexicano en las actividades deportivas, eventos cívicos, etc. Así se establecía desde los estatutos “*por ningún motivo los mantendrá aislados*” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 35), es decir que

se les hará estudiar, trabajar, jugar, pasear, etc., en promiscuidad con criollos y mestizos; que alienten, luchen, triunfen, sufran o padezcan en contacto con ellos, se provoquen nexos de intereses materiales y morales, corrientes de inteligencia recíproca,

aspiraciones y finalidades básicas comunes, para que mañana puedan influenciar y ser influenciados... en provecho de la cohesión y la unidad mexicana” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 36).

Se buscaba que los jóvenes no perdieran su lengua materna y que quienes no hablaran una lengua indígena pudieran aprender una. Algunos de los jóvenes que llegaron a la ciudad de México decidieron dejar la lengua, no regresaron a sus comunidades y se incorporaron a la vida urbana. Al mismo tiempo que esto era una muestra clara de que los indígenas tenían las mismas capacidades que los jóvenes mestizos fue motivo de crítica interna del programa puesto que una de las motivaciones de crear el programa era formar gente que regresara a su comunidades a promover el modelo educativo del régimen revolucionario. Por eso, en una etapa posterior se crearon los internados en las regiones indígenas, las normales rurales, entre otros programas.

Familia Cora



Al pie de la foto en la publicación original: “Familia cora, de la sierra de Nayarit.

Los indios prefieren la amistad de sus perros; a las promesas del hombre blanco. La desconfianza del indio hacia los demás elementos de la sociedad sólo concluirá cuando se disfrute de pan, justicia y libros”. La presente foto, junto con las anteriores, muestran el recurso visual que se utilizó para convencer a la población de que las acciones realizadas por la Casa del Estudiante Indígena traerían buenos resultados. Consistió en demostrar a las élites de la ciudad de México que las resistencias existentes por parte de los indígenas no respondían a una supuesta naturaleza salvaje, a su voluntad de vivir en aislamiento, o su incapacidad de coexistir con la población “civilizada” sino a las relaciones sociales existentes entre los indígenas y los intermediarios enganchadores y acaparadores, especuladores, secuestradores, militares y otros. Asimismo, la adopción de las prácticas urbanas que se puede apreciar a través de los retratos a los internos y las fotografías de las actividades realizadas en la Casa del Estudiante Indígena tenían el objetivo de demostrar que no era el destino de las poblaciones indígenas vivir en las condiciones de pobreza prevalecientes, sino que era posible transformar sus realidades y que al hacerlo se constataba que no había diferentes grados evolutivos entre los miembros de la sociedad mexicana.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

Aunado a las actividades educativas, siempre vinculadas a la adquisición de un oficio, se constituyó la Sociedad Estudiantil Cuauhtémoc que tenía por objeto que logran formarse en el proceso organizativo colectivo autónomo, a través del cual trataban asuntos diversos sobre su participación política. Por ejemplo, si se festejaría o no el día de la raza, y después de una larga deliberación decidieron que sí lo festejarían pero dejando en claro que el 12 de octubre de 1492 fue “para la raza blanca, la europea, la señal de gloria para ella misma. Y para nosotros, los indios americanos[...] fue el anuncio de nuestra desgracia”. No obstante, agregaba Guillermo Escobar, estudiante de la Casa, “si nosotros festejamos este día, es porque queremos que pasen todos los odios y no existen ya los rencores entre los indios y los blancos”, palabras de Guillermo F. Escobar en la celebración del día de la raza, citada en Secretaría de Educación Pública (1927, p. 140). Se conformó una sociedad cooperativa que les proveyera de herramientas prácticas para “que fomentara el ahorro entre los internos, les proporcionara materiales de trabajo industrial, les entrenara para la organización económica que los defienda del capital inhumano que aún impera y les diera enseñanzas prácticas indispensables en la cooperación aplicada a la vida real” (Ibid., p. 146).

Edwin Grant Conllin, profesor de la universidad de Princeton en Estados Unidos exponía que

La opinión popular pretende que las razas híbridas son siempre inferiores a las razas puras, pero esto no es del todo exacto. Ciertos híbridos son sin duda alguna inferiores a sus padres, pero en cambio otros son enormemente superiores. Sólo la experiencia

puede decidir si tal cruzamiento determinado suministrará tipos superiores o inferiores (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 91).

Esta perspectiva, que privaba en los círculos científicos de las universidades más prestigiosas del mundo, buscaba separar y dividir las razas de acuerdo a capacidades diferentes por herencia o innovación genética. Después de las diversas aplicaciones de políticas raciales, incluida la política de exterminio que instaló el régimen nazi, estas explicaciones se desecharon entre los antropólogos más progresistas. Pero en México, el movimiento que se oponía a esta perspectiva inició mucho antes de la segunda guerra mundial y tuvo una de sus expresiones en la Casa del Estudiante Indígena. El experimento catalogaba como racista la clasificación de Conllin y proponía que no existía ninguna diferencia significativa entre los jóvenes indígenas y los otros jóvenes en cuanto a sus aptitudes. En cambio, las diferencias encontradas se debían a las existentes en toda la sociedad en cuanto a aptitudes diferenciadas de inteligencia, intereses, habilidades prácticas, etc. Este experimento, aunque algunos lo califiquen como “indignante” y similar “a los que se hacen a cualquier animal para determinar su pureza de raza” (LOYO, 1996, p. 110), debe ser ubicado en su contexto y en oposición a la “pureza de raza”. El recurso relativo a la pureza racial se utilizó únicamente, como se mostró en el ejemplo arriba citado, para evitar que los gobernadores y legisladores enviaran a jóvenes que no cumplieran con las condiciones económicas requeridas.

En un momento en que la ciencia tenía legitimidad frente a la sociedad en general, también los experimentos sobre habilidades

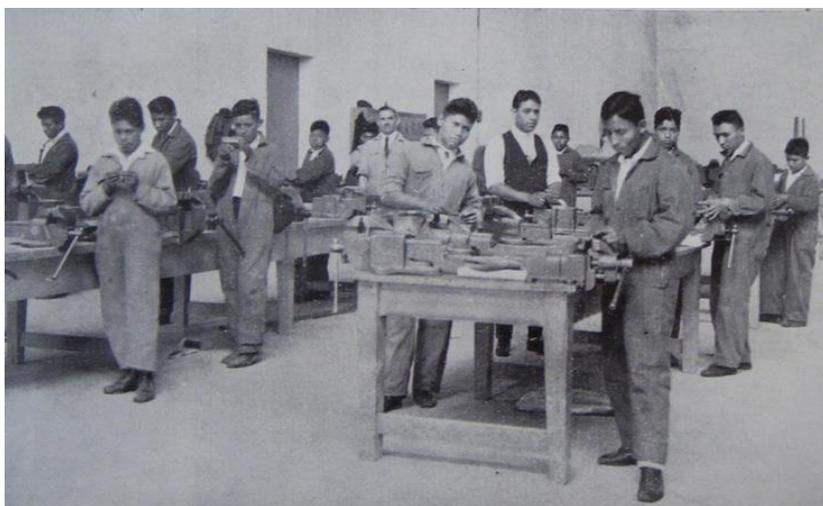
mentales se enfocaban en demostrar la incapacidad de las llamadas “razas inferiores”. Este experimento, en cambio, mostraba el absurdo de clasificar razas inferiores. Además, contrarrestaba las opiniones que sostenían que las acciones relativas a la educación de la población indígena eran motivadas por inspiraciones “de orden sentimental o lírico” que conducían a quienes gobernaban a ser “constantes y entusiastas defensores de los indios” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 109). Se buscaba establecer que la búsqueda del desarrollo de todos los sectores de la población no estaba fundada en “convicciones políticas o aspectos sociales, sino en hechos científicamente comprobados” (Ibid., p. 110). El ejercicio tenía como interlocutores directos a la generación de los llamados científicos, legitimadores del régimen porfirista, del progreso sostenido en la infraestructura, la inversión de capitales extranjeros y la deuda pública, y que habían sostenido a través de la ciencia positiva que los pueblos indígenas formaban parte de razas inferiores.

Alumnos de automovilismo



Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

Ajuste de las pruebas



Fuente: Secretaría de Educación Pública (1927).

El ejercicio lo diseñaron y condujeron Ángel Miranda B. y Gustavo Uruchurtu, médicos del Departamento de Psicopedagogía e Higiene. El primer obstáculo con el que se encontraron fue que para poder realizar la investigación era necesario adaptar las pruebas a la condición analfabeta de los participantes, su desconocimiento de la lengua castellana y la diversidad de experiencias que habían tenido en relación a los jóvenes de la ciudad de México:

no cuenta aún este Departamento (ni tenemos noticia de instituciones similares de países extranjeros de vanguardia se cuente), con tests adecuados para la medición del desarrollo mental en los indígenas, a más de analfabetos, desconocen nuestro idioma oficial y carecen de las experiencias que la resolución de los tests adaptados para escolares de la ciudad de México (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 110).

La primera experiencia resultó un fracaso debido a que quienes aplicaron la prueba no supieron dar instrucciones claras a los estudiantes, con lo cual no se lograron resultados que pudieran ser utilizados. Un segundo ejercicio fue de adaptar “el test de Proteus que, para aplicarse sólo requiere lenguaje mímico” (Ibid., p. 111). A pesar de ello, de todos modos hubo dificultades para aplicar la prueba que derivan de que:

el test no está hecho para indígenas ni aun estandarizado en nuestro medio. Estos dos grandes factores de variación que acabamos de señalar, explican en parte el hecho de que ni esta segunda prueba haya sido satisfactoria; pero su resultado, expresado en años de edad mental, atestiguan que si

no hay correspondencia entre la edad cronológica y la edad mental, cosa justificable por el medio de que proceden estos jóvenes, a lo menos no hay una inferioridad que indique la depresión mental de la raza, pues todos estos alumnos de primer año, exceptuando seis casos... revelan una edad mental adecuada y en muchos casos superior al grado escolar que cursan, y esto es una justa promesa de que, una vez dominado el lenguaje castellano y el mecanismo de la lectura y escritura, pueden hacer rápidos progresos en los cursos escolares subyacentes (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 111).

Al comparar los resultados de diferentes pruebas con los estudiantes urbanos los investigadores concluyeron que no se mostraban diferencias significativas, salvo en algunas cuestiones “de la prueba de Descoudres que, si no requieren (como pretenden algunos), la instrucción escolar, demandan a lo menos el haber vivido experiencias de un medio lleno de aparatos y mecanismos nuevos como es el de una ciudad moderna y que el indígena desconoce” (Ibid.). Después de realizar diferentes pruebas, Uruchurtu y Miranda concluyeron que el retraso escolar “no obedece a un retardo mental, y toda su explicación está en razones de orden social más bien que intelectual” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 113). Los investigadores propusieron a la Secretaría de Educación que se ampliara el estudio, se logran estandarizar las pruebas con el fin de servir a los maestros rurales y de este modo combatir los prejuicios que los propios maestros podrían tener respecto de los alumnos, y así poder “apreciar las diferencias individuales de los alumnos y adecuar el proceso educativo al desarrollo psíquico de los mismos” (Ibid., p. 114).

Otro de los hallazgos de las pruebas aplicadas era que no había “aumentado su inteligencia, pero sí reafirmado su adaptación”, asunto que era observable debido a que “Los resultados obtenidos en muy poco se diferencian de aquellos a que han llegado los niños ciudadanos. Todos los trabajos están comprendidos dentro de la zona de la normalidad” (Secretaría de Educación Pública, 1927, p. 116). Por último, concluían que “está plenamente comprobado, no ofrecen ninguna dificultad para su incorporación a la vida moderna” (Ibid., p. 117), aunque desde luego esta frase podría ser motivación suficiente para que cualquier indianista contemporáneo escribiera una disertación sobre cómo se trató de un experimento etnocida, es preciso ubicar el debate en su contexto histórico.

En 1928, después del éxito que se había demostrado a través de la efectiva adaptación de los jóvenes a las actividades desarrolladas a través de la Casa del Estudiante Indígena, se amplió el presupuesto y la matrícula del programa. En 1929, los estudiantes enviaron los productos de su trabajo a la Exposición Iberoamericana de Sevilla donde ganaron un premio. A partir de 1930, el apoyo de la Secretaría de Educación a la Casa del Estudiante Indígena comenzó a declinar, entre otras cosas por diferencias políticas al interior de la secretaría que no hay espacio para desarrollar. El proyecto fue cancelado finalmente en 1932, debido a que Narciso Bassols, nuevo secretario de educación, así lo determinó después de realizar una evaluación de la Casa. Pero el objetivo de este artículo no es hacer la historia de la Casa del Estudiante Indígena sino destacar que los experimentos que se desarrollaron en el marco de la revolución mexicana fueron vanguardistas, no racistas, alertaron sobre aspectos de las políticas

diferenciadas que unas décadas después la humanidad entera atestiguó con el surgimiento de regímenes fascistas y nazistas.

En México, a principios del siglo XX, había quienes promovían conservar a los pueblos indígenas tal y como estaban para mantener las relaciones de explotación y justificaban esta actitud clasista y racista a partir de una conceptualización teórica en la que la población indígena era menos evolucionada, culturalmente diversa, o incluso había explicaciones que justificaban que la decadencia de las sociedades ancestrales habían derivado en deformaciones genéticas por tanto, estaban destinados a la servidumbre. A estas explicaciones, sin fundamento científico, se sumaba la exotización del indio que justificaba el aislamiento de las poblaciones indígenas para poder estudiar las persistencias de un pasado glorioso en las poblaciones contemporáneas. Al tiempo que los indígenas debían permanecer como trabajadores poseedores de mano de obra descalificada para mantener los jornales bajos en el campo, también debían continuar con la producción de artesanías que en sus poblaciones eran parte de los instrumentos necesarios para reproducir sus condiciones de vida, mientras que en los mercados urbanos y foráneos se les percibía y adquiría como objetos de curiosidad, pero quienes se llevaban el beneficio económico eran los intermediarios. Esta era la propuesta para mantener a México como estaba aún a pesar de los cambios revolucionarios, esta era la propuesta que había desarrollado Manuel Gamio en Teotihuacan¹³.

En contraste estaban quienes abogaban por acabar con todas las relaciones que contribuían a mantener a la población indígena en

13 Un análisis del programa que propuso Gamio se puede consultar en Legarreta (2016).

condiciones de subsistencia, para ello era necesario que pudieran, en primer lugar, desarrollar las herramientas que les permitieran solicitar las tierras necesarias para su emancipación de la hacienda o de otras actividades basadas en la explotación del trabajo. En esta segunda perspectiva debe incluirse el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena, así como la Escuela Rural Mexicana, como parte de un ejercicio emanado de la revolución, sistematizado en la Secretaría de Educación que fue progresivo y buscaba que los medios de producción estuvieran en manos de los trabajadores. El proyecto de la Secretaría de Educación mostraba ser vanguardia en un debate anquilosado en las universidades nacionales y extranjeras que daba vueltas sobre explicaciones que justificaban la explotación de la población indígena.

Conclusiones

El experimento de la Casa del Estudiante Indígena fue solamente uno de muchos que se llevaron a cabo durante el periodo comprendido entre 1925 y 1934 en que surgió la especificidad del indigenismo por las experiencias particulares que se gestaron en el territorio mexicano derivadas del reparto agrario, la irrigación, la educación socialista y la defensa de la soberanía frente a la intervención. Esto muchas veces se ha malinterpretado como un aislamiento del indigenismo mexicano, cuando en realidad se trató de una forma específica a través de la cual México desarrolló sus relaciones internacionales con las potencias europeas y Estados Unidos.

El indigenismo revolucionario se fundó en la concepción humana de igualdad de capacidades y, por tanto, defendía que era tarea del estado

otorgar a la población condiciones para la emancipación a través de la apropiación de los medios de producción y el mejoramiento técnico. Esta sería la forma más efectiva de defender la soberanía nacional frente a los embates imperialistas. A diferencia del panamericanismo, el indigenismo no reconocía desarrollos independientes sino condiciones de explotación del trabajo de la población indígena por el capital internacional.

El indigenismo revolucionario se distanció de las versiones estadounidenses de reservaciones indígenas, incluso de la propia antropología, fundando un novedoso proyecto político basado en el reconocimiento de que el problema de las poblaciones indígenas era su condición de explotación por la forma en que había sido integrada al mercado internacional. Es decir que habían sido despojados de sus territorios y se habían convertido en trabajadores temporales o esclavos, en ocasiones sin salario. Como ha sido ampliamente documentado en trabajos previos, la antropología hasta el momento era un instrumento de la expansión colonial y sinónimo de lo que hoy conocemos como antropología física. La etnología, por su parte, era una herramienta para reconstruir el pasado prehispánico, es decir, un instrumento que pretendía identificar las persistencias de formas de organización prehispánicas en las poblaciones contemporáneas. Tanto la etnología como la antropología eran herramientas de la arqueología, de ahí la necesidad de aislar a las poblaciones indígenas en reservaciones. Aunque en México también hubo experimentos de este tipo, como el ejercicio que condujo Manuel Gamio en Teotihuacán (1922), durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de la década de 1970 se desarrolló un discurso que equiparó el indigenismo a la antropología que acompañó la expansión colonial e imperialista.

Cabe recordar una conferencia que dio Sáenz (1926, p. 3) en la Universidad de Chicago:

Para los observadores externos, la historia de los últimos 16 años puede parecer una sucesión eterna de revueltas, levantamientos, intrigas políticas, elecciones falsas, asesinatos políticos, legislación radical y confiscatoria, y programas sociales radicales para la redención del indio, que parece ser un residuo del pasado... Esta es una falsa concepción.

Lejos de situarse en una postura relativista, Moisés Sáenz explicó con rigor cuál era el problema de la intervención extranjera: “hemos tenido que lidiar con los poderes extranjeros, igual que en las revoluciones previas de México hemos tenido que lidiar con ellos” (SÁENZ, 1926, p. 6). Asimismo explicó que “en estos días de imperialismo es muy difícil de trazar la distinción entre... los grandes intereses como intereses privados y sus actos como nacionales obedeciendo órdenes o siguiendo políticas de sus gobiernos en el país en el que operan” (SÁENZ, 1926, p. 19). Los principales intereses se situaban en el subsuelo, así Carelton Beals, periodista estadounidense y hermano mayor de Ralph Beals, explicaba que “La Asociación de Productores de Petróleo en México se convirtió en un soviét capaz de ejercer una presión más poderosa sobre los gobiernos de México y de Estados Unidos, que muchos de los otros poderes extranjeros [...] en México [...] incluso crearon su propio ejército, dirigido por Peláez”. Y en Estados Unidos dirigieron una “incesante campaña mediática contra México y su gobierno”, exponía Carelton Beals, citado en Sáenz (1926, p. 20). También condujeron una campaña internacional que propuso la expulsión de México de la Liga

de Naciones durante la Conferencia de Paz de Versalles. Y, explica Sáenz, quizá cuando la historia finalmente se escriba, la ocupación de Veracruz en 1914 “aparecerá como un pequeño incidente en la guerra económica de los intereses petroleros estadounidenses y británicos por el control de las tierras mexicanas” (1926, p. 21).

Las relaciones de colaboración en investigación y desarrollo entre México y Estados Unidos, pero no exclusivamente, en un mundo interconectado, así como la existencia de muy diferentes experiencias que dejaron enseñanzas, constituyeron las políticas educativas. Los muy añejos debates sobre políticas diferenciadas vuelven necesario realizar investigaciones de fuentes primarias tanto en México como en Estados Unidos y otros países con los que se establecieron relaciones de cooperación, pero también con los que hubo conflictos y disputas políticas en el plano internacional. Esto es cada vez más urgente debido a que existen malentendidos históricos que han sido transmitidos a lo largo de las generaciones de antropólogos e historiadores por vía de la historia oral y escrita. Lo que más se le ha criticado al indigenismo ha sido su alianza con el estado, su compromiso con el proyecto revolucionario, su “anti-americanismo” como una supuesta xenofobia. Es preciso distinguir entre la xenofobia alimentada por prejuicios, del anti-imperialismo que se basa en el hecho concreto de la propiedad y el poder de otro país en territorio mexicano y de una amenaza a la soberanía. Es decir que incluso en estos aspectos es necesario establecer matices.

Ha habido muy diversas críticas en torno a la participación de la ciencia al servicio de la expansión del capitalismo pero se han callado las versiones que demuestran usos de la ciencia que contribuyeron a destruir los prejuicios raciales y culturales, como es el caso de la Casa

del Estudiante Indígena en la ciudad de México entre 1925 y 1932. Este capítulo ha sido borrado de la historia del siglo XX, pues quienes han historiado a la antropología mexicana reducen el periodo del callismo a una barbarie (VÁZQUEZ, 2014), en los casos más extremos, o simplemente lo ignoran, como lo hicieron Comas y Aguirre y, por lo tanto, todos los que les siguieron. México fue un país pionero en la batalla contra el racismo, lo que fue reconocido a través del papel que tuvo Julio de la Fuente (1977) en el debate sobre las razas en las reuniones para la conformación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En cambio, los intelectuales del primer mundo se enfrascaron en un debate sobre las razas que “terminan revelando una enorme dificultad, hasta la imposibilidad, de conseguir que el conjunto de los antropólogos físicos y de genetistas abandonaran el concepto de raza, o al menos su acrítico uso racista” (GIRAUDO; SÁNCHEZ, 2013, p. 529), aspecto medular en los experimentos llevados a cabo en la Casa del Estudiante Indígena, 20 años antes y cuya resolución había sido que no se podían establecer diferencias significativas entre las supuestas razas.

Referencia

ABOITES, Luis. *La irrigación revolucionaria. Historia del sistema de riego del río Conchos 1927-1934*. México: CIESAS/SEP, 1988.

ACEVEDO, Ariadna. Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. In: GLEIZER, Daniela; LÓPEZ CABALLERO, Paula (Coord.). *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*. México: UAM-Cuajimalpa/Educación y Cultura, Asesoría y Promoción, A.C., 2015. p. 165-195.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *La educación indígena en México*. México: Sep Setentas, 1973.

CARNEGIE, Andrew. Americanism versus Imperialism. *The North American Review*, v. 168, n. 506, p. 1-13, enero 1899.

CLINE, Howard. *The United States and Mexico*. Londres: Oxford University Press, 1953.

COLLADO, María del Carmen. *Dwight W. Morrow. Reencuentro y revolución en las relaciones entre México y Estados Unidos 1927-1930*. México: Instituto Mora/SER, 2005.

COMAS, Juan. *Estudio preliminar en Manuel Gamio. Antología*. México: UNAM, 1993. v-xliv.

CRESPO, Sofía. *Catálogo documental y estudio introductorio. La Casa del Estudiante Indígena 1926-1932*. 2010. Tesis (Licenciatura en Historia) – Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.

DAWSON, Alexander. *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*. Tucson: University of Arizona Press, 2004.

DE LA FUENTE, Julio. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: INI, 1977.

DELAPEÑA, Guillermo. Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana. In: RUTSCH, Mechthild (Coord.) *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*. México: UIA/ Plaza y Valdés/ INI, 1996. p. 41-81.

ENGELS, Federico. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. In: MARX, Karl; ENGELS, Federico. *Obras Escogidas III*. Moscú: Progreso, 1978. p. 203-354.

FABILA, Alfonso. *Las tribus yaquis de Sonora. Su cultura y anhelada autodeterminación*. México: INI, 1978.

GAMIO, Manuel. *La población del valle de Teotihuacán*. México: Talleres Gráficos/ Secretaría de Educación, 1922.

_____. The Indian Base of the Mexican Civilization. In: *Aspects of Mexican Civilization. Lectures on the Harris Foundation*. Chicago: Chicago University Press, 1926. p. 105-186.

GIRAUDO, Laura. Un campo indigenista transnacional ‘casi profesional’. In: GIRAUDO, Laura; MARTÍN-SÁNCHEZ, Juan. *La ambivalente historia del indigenismo: Campo interamericano y trayectorias transnacionales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

_____. Neither ‘Scientific’ nor ‘Colonialist’. The ambiguous course of Inter-American Indigenismo in the 1940s. *Latin American Perspectives*, v. 39, n. 5, p. 12-32, septiembre 2012.

GIRAUDO, Laura; MARTÍN-SÁNCHEZ, Juan. *La ambivalente historia del indigenismo. Campo interamericano y trayectorias nacionales 1940-1970*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

_____. Dos debates medulares sobre el concepto de raza. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 75, n. 4, p. 527-555, octubre-diciembre 2013.

GONZÁLEZ GAMIO, Ángeles. *Manuel Gamio. Una lucha sin final*. México: UNAM, 1987.

HEALY, Patricio. México y los Estados Unidos pueden llegar a comprenderse mejor. *Excelsior*, 1935.

LEGARRETA, Patricia. *Ingeniería social en Mesoamérica: Revolución, intervención, desarrollo y cooperación internacional*. 2016. Tesis (Doctorado en Ciencias Antropológicas) – Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, 2016.

LENIN, Vladimir Ilich. Sobre el derecho de las naciones a la autodeterminación. In: *Obras escogidas*. Moscú: Progreso, 1961. p. 615-669.

LOMNITZ, Claudio. Borderings on Anthropology. Dialectics of a National Tradition in Mexico. In: NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia; L'ESTOILE, Benoit de. *Empires, Nations and Natives. Anthropology and State-Making*. Durham, Londres: Duke University Press, 2005. p. 167-196.

LUXEMBURGO, Rosa. *La acumulación del capital*. México: Grijalbo, 1967.

_____. Social Reform or Revolution. In: HUDIS, Peter; ANDERSON, Kevin B. (Ed.). *The Rosa Luxemburg Reader*. Nueva York: Monthly Review Press, 2004. p. 128-167.

MARX, Carlos. *El capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

_____. *Karl Marx. Escritos sobre la comunidad ancestral*. La Paz: Vicepresidencia de Estado Plurinacional/Fondo Editorial; Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional, 2015.

MILLER, Clark E. 'An Effective Instrument of Peace': Scientific Cooperation as an Instrument of US Foreign Policy 1938-1950. *Osiris*, v. 21, p. 133-160, 2006.

MORGAN, Lewis H. *Ancient Society*. Cleveland y Nueva York: Meridian Books, 1963.

SÁENZ, Moisés. The program of the Mexican Government. In: *Some Mexican Problems*. Chicago: University of Chicago Press, 1926. p. 3-84.

_____. *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Pátzcuaro: CREFAL, 1992.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Memoria de los trabajos realizados en la Junta de Directores de Educación Federal*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

_____. *La Casa del Estudiante Indígena*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

TROTSKY, León. *Historia de la revolución rusa*. Buenos Aires: 2015.

VASCONCELOS, José. The Latin-American Basis of Mexican Civilization. In: *Aspects of Mexican Civilization. Lectures of the Harris Foundation*. Chicago: University of Chicago Press, 1926. p. 3-102.

VÁZQUEZ, Luis. Ciento cuatro años de antropología mexicana. *Antropologías del Sur*, v. 1, n. 1, p. 119-131, junio 2014.

VILLA ROJAS, Alfonso. *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*. México: INI, 1978.

WELLES, Sumner. *Time for Decision*. Nueva York: Harper & Brothers, 1944.

EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI EM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO

Clovis Antonio Brighenti¹
Linda Osiris González Cárdenas²

Resumo

No presente texto, objetivamos evidenciar elementos que permitam refletir sobre o contexto da educação escolar Guarani – escolas, formação de professores, educação tradicional, legislação – cujo território tradicional está recortado por fronteiras nacionais e por diferentes políticas públicas e educacionais. Constatamos que as práticas educacionais desenvolvidas por cada Estado não leva em consideração a dinâmica da territorialidade transfronteiriça Guarani. Políticas particularizadas afastam a possibilidade de pensar conjuntamente a educação escolar a partir das dinâmicas específicas do povo. Desse contexto emergem inúmeros desafios. O principal deles localiza-se na dissonância entre as dinâmicas próprias de territorialidades, contrapondo-se às dinâmicas de fronteiras nacionais. As fronteiras funcionam com “muros de Berlim”, na análise de Melià, levando os Guarani a histórias diferentes, criando novos paradigmas identitários, não mais a partir da construção sócio-histórica específica, mas a partir das dinâmicas

-
- 1 Professor de História na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC. E-mail: clovisbrighenti@hotmail.com
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Paraná. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: lindaosa@hotmail.com

dos Estados. A proposição não está em criar uma escola única para todas as comunidades dos diferentes países, mas criar espaços comuns para construir uma educação escolar Guarani.

Palavras-chave: Guarani. Território transfronteiriço. Escolarização. Fronteiras nacionais. Educação.

Resumen

En el presente texto pretendemos evidenciar elementos que nos permitan reflexionar sobre el contexto de la educación escolar Guarani –escuelas, formación de profesores, educación tradicional, legislación, entre otros aspectos– cuyo territorio tradicional está recortado por fronteras nacionales y por diferentes políticas públicas y educacionales. Constatamos que las prácticas educacionales desarrolladas por cada Estado Nacional no tienen en cuenta la dinámica de la territorialidad transfronteriza Guarani. Políticas particularizadas alejan la posibilidad de pensar conjuntamente la educación escolar a partir de las dinámicas específicas de esta población. A partir de este contexto surgen varios desafíos. El principal de ellos se verifica en la discrepancia que existe entre las dinámicas propias de territorialidades indígenas y las dinámicas de las fronteras nacionales. En el caso puntual de los Guarani, las fronteras funcionan como “muros de Berlin” en el análisis de Bartomeu Melià, llevando a esta población a crear nuevos paradigmas identitarios, ya no a partir de una construcción sociohistórica específica, sino en sintonía con las dinámicas de los Estados Nacionales involucrados. De esta forma, nuestra proposición no está en considerar que es necesario crear una escuela única para todas las comunidades de los diferentes países, sino crear espacios comunes para construir y respaldar una educación escolar Guarani.

Palabras clave: Guaraní. Territorio transfronterizo. Escolarización. Fronteras nacionales. Educación.

Introdução

A colonialidade desenvolvida por países ibéricos na América, ao destruir e/ou modificar abruptamente as sociabilidades e territorialidades dos povos que aqui habitavam e habitam, criou as fronteiras nacionais como imposição de seu próprio sistema político e a educação escolar como processos de imposição do preceito ideológico. As independências nacionais do início do século XIX não romperam com o colonialismo, significando para os povos indígenas uma continuidade do processo colonial, agora transfigurado pelos países independentes. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) definiu esse mecanismo como “colonialidade do poder”. Para ele, a colonialidade é a manifestação de um sistema de poder capitalista que tem suas bases na imposição da classificação étnico/racial e opera em várias dimensões das relações humanas. Essa conceituação explica porque mesmo depois de ter havido as independências políticas, a colonialidade continua a ocorrer. A manutenção da colonialidade ocorre por diversos meios, tendo na educação escolar seu principal suporte porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental (nesse contexto inclui-se desde o letramento até as metodologias de ensino) como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários (considerados saberes não científicos) se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Se,

para o período colonial a religião se constituía com um elemento central que fora dela “não havia salvação”, agora a escola ocupa esse espaço.

Ao analisar os processos de independências dos Estados Latino-Americanos, o antropólogo inglês David Maybury-Lewis concluiu que nos novos países independentes não havia lugar para os povos indígenas:

Esta tendência tem uma longa história nas Américas, onde durante séculos tanto liberais como conservadores esperam e estimulam o desaparecimento das culturas indígenas. Os primeiros libertadores, imbuídos que estavam dos ideais da França revolucionária, tinham a esperança de que os índios *como indivíduos* pudessem tomar-se cidadãos sólidos e burgueses das democracias mestiças das novas Américas. Assim, Simon Bolívar decretou que os índios seriam cidadãos iguais perante a lei e não mais sujeitos às discriminações coloniais (Bolívar, 1973:65-98 e Quevedo, 1974:215-228). Para tanto, procurou abolir a propriedade coletiva da terra pelos índios, atingindo assim, a base das comunidades indígenas, de modo que os índios tivessem que exercer seus novos direitos de cidadania como indivíduos (Davies, 1970:21). San Martín decretou, em 1821, que os índios do Peru não deveriam mais ser chamados de *índios* ou *Naturales* mas de cidadãos (Davies, 1970:20), iniciando uma tradição americana de tentar abolir a indianidade com uma penada (MAYBURY-LEWIS, 1983, p. 106).

No novo cenário de rearranjos geopolíticos em torno das novas fronteiras estabelecidas com as independências, alguns territórios indígenas foram considerados como argumento para justificar que determinada região pertencia a um país em específico. Temos o exemplo do uso políti-

co do território Kaingang pelo Brasil perante as pretensões argentinas e, o caso dos Makuxi-Wapichana, para justificar o direito do Brasil perante a Venezuela. Porém, o mais comum foi a divisão de territórios indígenas entre Estados independentes. Dezenas de povos tiveram seus territórios recortados por fronteiras nacionais, dentre eles os Guarani.

Na atualidade, os povos indígenas conquistaram um importante instrumento normativo internacional, a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada por catorze países latino americanos, entre eles a Argentina no ano 2000, o Brasil em 2003 e o Paraguai em 1993. Pontualmente no âmbito educativo, no Artigo 26 do referido instrumento jurídico, especifica a necessidade de garantir a educação em todos seus níveis às populações indígenas: “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (OIT, 1989, Art. 26).

Contudo, este artigo não especifica o tipo de educação pretendida, deixando a cargo dos Estados as definições e a gestão escolar, tampouco estabelece mecanismos de monitoramento da implementação, e não prevê punições para a não realização. Assim, evidencia-se que a educação proposta e definida normativamente resulta limitada diante das concepções e formas de vida das populações tradicionais, expondo um caráter colonial, positivista, universal e excludente que é transmitido a partir de “uma política indigenista de integração ou aculturação, que impulsiona um ‘sistema educativo formal que basicamente ensina a superioridade do branco’ e a inferioridade do índio” (ORELLANA, 2010, p. 2442).

Os três países abordados no presente artigo possuem aparatos jurídicos e legislativos próprios (com maior ou menor alcance), que sustentam a oferta de sistemas educativos específicos e diferenciados a fim de contemplar as particularidades culturais dos Guarani, no entanto não possuem mecanismos comum de atuação apesar de serem signatários da Convenção n. 169 da OIT, conforme mencionamos acima. A referida Convenção, em seu Artigo 32, exige que os governos adotem medidas adequadas para contemplar contextos particulares como esse que estamos analisando: “Os governos tomarão medidas adequadas, inclusive por meio de acordos internacionais, para facilitar contatos e cooperação além-fronteiras entre povos indígenas e tribais, inclusive atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e ambiental” (OIT, 1989, Art. 32).

Contudo, são evidenciadas violações desses direitos educativos e descumprimentos das leis, inclusive pelos próprios agentes estatais que as formulam. Desta forma, são perpetuadas as práticas coloniais que se camuflam nas ferramentas discursivas implícitas nas legislações, evidenciando-se assim uma inconsistência entre formulações normativas e práticas educativas nas comunidades indígenas.

Território Guarani e fronteiras nacionais

A Nação³ Guarani habita as terras baixas do cone sul da América há pelo menos dois milênios (BROCHADO, 1982). Este território de clima subtropical se estende ao sul do trópico de Capricórnio, do litoral atlântico às planícies anteriores aos Andes, atual território

3 Adotaremos o conceito de Nação como é utilizado pelos próprios Guarani na articulação criada em 2010 a partir do processo de encontros continentais: Conselho Continental da Nação Guarani – CCNAGUA.

boliviano. Ao sul, incursionavam até a atual Buenos Aires. Na época da ocupação europeia, estima-se que havia mais de dois milhões de habitantes (MELIÀ, 1988).

O primeiro registro de contato dos Guarani com europeus ocorreu na Baía da Babitonga, atual São Francisco do Sul-SC, em 1504, quando Binot Paulmier de Gonneville, navegador a serviço da coroa francesa, levou para a França dois Guarani, Iça-Mirim e Namoa. O nome “Guarani” foi registrado pela primeira vez na carta de Luis Ramires, tripulante da expedição do veneziano Sebastião Caboto a serviço da coroa espanhola, quando navegavam pelo Prata em 1528. Porém, durante séculos foram empregados inúmeros nomes para designar parcialidades ou mesmo a totalidade da população, sendo nomeados a partir de critérios exógenos.

São diversos os registros de contatos amistosos entre Guarani e europeus nesses primeiros anos de ocupação. Ocorre que sem os conhecimentos geográficos e agrônômicos dessa população e sem o aporte de alimentos, retardaria significativamente o domínio europeu. Um dos registros mais significativos foi do governador do Paraguai Álvaro Núñez Cabeza de Vaca em 1541. Ao partir da atual Florianópolis para tomar posse do governo em Assunção, foi guiado pelos Guarani através dos caminhos pré-coloniais, já que o estuário do Prata estava tomado por rebeliões indígenas. Nos registros do *adelantado* consta que essa população, que se convencionou chamar de Guarani, “fala uma linguagem que é entendida por todas as outras castas da província” (CABEZA DE VACA, 1999, p. 177). Menciona também os alimentos fartos que produziam os Guarani: “Os espanhóis festejavam alegremente o Natal, pois os índios lhes traziam toda espécie de comida que conheciam.

Como todos estavam sem se exercitar, a comida em excesso chegava a causar mal estar em alguns” (CABEZA DE VACA, 1999, p. 163), permitindo afirmações de que a agronomia Guarani era mais apurada que a europeia (MELIÀ, 1988).

É comum encontrar nos registros históricos informações sobre a existência de diversos núcleos populacionais, denominados *Guára* (SUSNIK, 1980), ou seja, conjuntos de *Tekoa*/aldeias ou *Tataypy Rupa*, e que haviam singularidades que levaram a diferentes viajantes a registrá-los como se fossem povos distintos.

Soma-se à dimensão sociocultural a configuração territorial desse povo na qual a arqueologia tem relevância significativa na confirmação da documentação histórica. Há consenso entre arqueólogos que as primeiras migrações Guarani ocorreram da Amazônia, bacia do Madeira-Mamoré sua região de origem, em direção às terras baixas e florestadas na bacia dos rios Paraná/Paraguai, estabelecendo um território de domínio não exclusivo (SCHMITZ; FERRASSO, 2011) onde desenvolveram a agricultura há pelo menos 2.000 anos A.P. Posteriormente, expandiram o território a partir de novas migrações. O apogeu da expansão territorial ocorreu no início do segundo milênio de nossa era, quando atingiram as terras litorâneas e o vale do rio Uruguai (SCHMITZ; FERRASSO, 2011), com registro de presença entre 900 a 1.000 anos A.P (BANDEIRA, 1997), período em que conquistaram regiões antes ocupadas pelos grupos de tradição “Jê”, ancestrais dos atuais Xokleng e Kaingang (NOELLI, 1999-2000). Há controvérsia se teria ocorrido sobreposição ou uso comum do território. É possível afirmar, segundo Noelli (1999-2000), a prescritividade da organização

social, política e do parentesco e a grande capacidade de se adaptar ao meio, que permitiu aos Guarani a expansão para um amplo território:

A partir de uma revisão exaustiva da bibliografia Guarani, de estudos arqueológicos e visitas a diversas coleções de museus e sítios arqueológicos do Sul do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, feitos nos últimos 12 anos, foi possível concluir que os Guarani tinham a prescritividade como norma. As pessoas não-Guarani e as “coisas novas” eram incorporadas e enquadradas nos seus códigos e estruturas. As inúmeras fontes indicam que os Guarani eram “radicalmente” prescritivos, reproduzindo-se continuamente com pouca variabilidade na cultura material. Caso contrário, a contínua assimilação de pessoas de outras etnias e a adaptação aos ambientes do Sul do Brasil poderiam resultar em mudanças significativas e evidentes. É preciso reconhecer que os Guarani representam diversas populações que tinham em comum língua, cultura material, tecnologia, subsistência, padrões adaptativos, organização sociopolítica, religião, mitos, etc. Há, evidentemente, variações em nível dialetal, de adaptabilidade e de etnicidade (NOELLI, 1999-2000, p. 248).

O desenvolvimento da agricultura e a prescritividade, dentre outros fatores, possibilitaram aos Guarani uma significativa densidade populacional. Apenas no litoral catarinense estima-se que havia cerca de 100 mil pessoas (TAUNAY, 1930), também com alta densidade demográfica encontravam-se as regiões do Guairá, Tape e Itatim no atual território brasileiro.

Os primeiros ataques contra essa população ocorreram na região litorânea e tiveram como objetivo a obtenção de mão de obra para os engenhos em São Vicente, iniciaram no século XVI e se estenderam até o século XVII, concomitante aos ataques ocorriam as disputas entre jesuítas e vicentinos, os primeiros querendo salvar almas e os segundos desejando prosperar a economia açucareira (FRANZEN, 1997). Da mesma violência padeceram os Guarani do Guairá, atual centro-oeste do Paraná que, atacados pelos paulistas de cima da serra, entre 1626 a 1638, foram obrigados a refugiar-se ao sul, fundando os trinta povos das missões (PREZIA, 1992). Os Guarani do Tape (atual RS) e Itatim (atual MS) foram dizimados pela escravização dos bandeirantes paulistas. Em meados do século XVII restavam poucos Guarani nos locais de ataque, de modo que se formaram interpretações de vazio populacional.

Se na parte portuguesa era a escravidão que motivava o ataque aos Guarani, no lado espanhol eram as *encomiendas*⁴ que provocaram o imediato ocaso demográfico. Segundo alguns estudos, desses grupos *encomendados* não sobraram mais do que 10% da população original, dizimada tanto pela intensidade do trabalho forçado quanto pelas inúmeras doenças trazidas pelos conquistadores. Posteriormente, os

4 “Índio encomendado era o índio entregue ao espanhol para fins de conversão e catequese. Originada na Espanha medieval e no *repartimento* das populações mouras entre os conquistadores espanhóis, na colonização americana a *encomienda* se desenvolveu como uma nova relação de proteção e de dependência entre grupos de índios e um patrono, ou colonizador, que tinha a obrigação de doutriná-lo, em troca da utilização de seu trabalho. Na realidade a *encomienda* constitui uma instituição capital no desenvolvimento da colonização de mão-de-obra indígena em proveito do europeu e acobertando a escravidão indígena, pois deixava a salvo a liberdade jurídica do índio, resguardando a suprema soberania da Coroa espanhola sobre novos súditos” (ALMEIDA, 1985, p. 27).

Guarani escravizados e encomendados, tornados serviçais da máquina colonial, foram diluídos junto às populações invasoras europeias.

Outra vertente do sistema colonial foram as Reduções, que no caso Guarani eram concretizadas pelos Franciscanos, que não se opunham às encomendas e escravização, e os padres da Companhia de Jesus que criaram um sistema autônomo, concebido como um local de oposição as encomendas e escravidão e, pela persuasão tentaram atrair todos os Guarani para os mais de “30 povos” ou reduções criadas nos quase três séculos de presença jesuíta: “O fato é que se espalhou a ‘boa nova’ entre os habitantes de Guarambaré, fazendo-os sair dos seus esconderijos, onde se refugiaram pelo medo dos espanhóis, encorajando-os a se protegerem sob nossa proteção” (CARTAS DE INDIAS, 1993, p. 180).

Nem todos os Guarani foram submetidos ao sistema colonial, muitos fugiam dos aprisionamentos e das reduções e outros permaneceram em seus Tekoa⁵:

Durante a época colonial, ao longo do século XIX e até hoje, tem havido grupos Guarani que conseguiram sobreviver livremente do sistema colonial. As selvas relativamente distantes dos centros de ocupação colonial, pouco ou nada transitados por não indígenas, os mantinham suficientemente isolados para que pudessem perpetuar o seu tradicional “modo de ser”. Considerados apenas como sobreviventes de um mundo já superado, eles foram genericamente chamados de “Kaygua” e “montaraces”. Apenas conhecidos, raramente eram visitados por um viajante ocasional do século XIX,

5 A grafia Tekoa sem “h” é utilizada pelos Mbya, já Tekoha com “h” é empregada pelos demais Guarani.

assim puderam passar silenciosamente até o século XX sem interferência externa (MELIÀ, 1991, p. 18).

Ainda, segundo Melià, os atuais Guarani descendem destes grupos. Estão presentes na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. São conhecidos como Kaiowa (Brasil) ou Pãi-Tavyterã (Paraguai); Mbya (Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai); Avá Guarani ou Xiripa (Brasil, Argentina e Paraguai); Guarani Ñandeva (Paraguai); Aché (Paraguai), mas é certo também que a proximidade linguística e socio-cultural permite defini-los como um único povo.

Uma das principais características Guarani, e talvez a mais abordada na etnologia, diz respeito à mobilidade. Segundo Melià (1988, p. 294) “a migração, como história e como projeto, constitui um traço característico dos guarani”, embora reconheça que muitos grupos nunca tenham realizado uma migração efetiva.

Se as primeiras migrações Guarani tinham como fundamento a expansão territorial ou a busca da Terra Sem Mal (NIMUENDAJU, 1987; MÉTRAUX, 1927), os documentos demonstram que no período colonial outros elementos foram incorporados às migrações, quais sejam, a fuga das violências físicas, epidemias, escravização e maus tratos (FAUSTO, 1992). Parece certo que essa população do sul brasileiro não foi toda ela tomada escrava em São Vicente e São Paulo. É provável que muitos tenham migrado para o interior dos estados, buscando locais de menor pressão. O domínio do território e dos caminhos pré-coloniais permitia aos Guarani ampla mobilidade. Esses caminhos foram registrados por Aleixo Garcia seguido por Cabeza de Vaca e outros viajantes e aventureiros que partiram do litoral em direção ao interior

guiados pelos Guarani (BOND, 2009). O conhecimento territorial e as relações sociais entre os diferentes grupos possibilitava aos Guarani percorrerem o espaço territorial abrigoando-se em locais de menor tensão. A escolha pela região que abrange atualmente o sul do Mato Grosso do Sul, oeste dos estados sul brasileiros, província de Misiones/AR e leste Paraguai significava a possibilidade de menor confronto, visto que a ocupação intensiva desses locais pela monocultura tardou a chegar. Posteriormente, já nos séculos XIX e XX novas pressões intensificaram as migrações. A guerra contra o Paraguai (1864 a 1870) e as consequências do pós-guerra, significou um esparramo guarani daquela região, contexto ainda presente na memória transmitida na oralidade (TOMMASINO, 2001).

No início do século XX ocorrem profundas violências contra os Guarani localizados no Mato Grosso do Sul e oeste do Paraná por conta da concessão de terras pelo governo imperial à Companhia Matte Laranjeira para explorar os ervais nativos. Companhia privada que passou a utilizar a mão de obra Guarani em um regime de quase servidão. A partir de relatos orais coletados por Chamorro, os Guarani informaram que “Os Kaiowá viviam naquela época rodeados por densas florestas, mesmo assim ficaram com muito medo e tiveram que fugir da guerra, tinham que se esconder para não serem presos. A neblina e a vytingapyra, os ajudava fugir” (CHAMORRO, 1999, p. 48). Atualmente já não há mais espaços florestados para fugir. Os enfrentamentos com a sociedade regional na disputa por terra tornam-se mais agudos.

Além do desflorestamento outro desafio contemporâneo é a sobreposição das fronteiras nacionais sobre o território Guarani levando a historicidades distintas.

Os Guarani estão agora separados e divididos por fronteiras nacionais arbitrárias. É uma grande injustiça histórica. Como o Muro de Berlim dividia o povo alemão, levando-o para duas histórias diferentes, as fronteiras pretendem fazer o mesmo com o povo Guarani. Todas as etnias Guarani estão em pelo menos dois países, senão em três. Todos eles. Todos eles têm o seu Muro de Berlim. A história dos Kaiová está sendo diferente da história dos Kaiová do Paraguai, até já se chamam de modo diferente, sendo o mesmo povo. Os Avá-Katu ou Nhandeva do litoral são os mesmos que estão no lado paraguaio de Itaipu. Os Mbya estão desde aquele rio Apa, quase Porto Murтинho, no Brasil, e depois como uma meia lua, eles entram na Argentina, sobem pelo RS e vão até Rio de Janeiro, Espírito Santo e tem famílias lá no Pará (MELIÀ, 2001, s/p).

As fronteiras nacionais resultam em desafios difíceis de transpor. As políticas públicas são pensadas a partir do marco dos Estados. A mobilidade transfronteira, ainda praticada pelos Guarani, é vista por setores da sociedade como estrangeirismo. São comuns nos discursos de setores do agronegócio, ávidos por se apropriar das terras Guarani, o emprego de conceitos como “paraguaios” ou mesmos estrangeiros.

Percebe-se nas atitudes dos governos nacionais temor de que os Guarani criem estruturas supranacionais que levem a processos de separação. Esses *leviatãs* dificultam a criação de políticas comuns transnacionais, em especial a educação escolar. As políticas são particularizadas e fragmentadas por país ou mesmo região, desconsiderando os contextos próprios da territorialidade e dos saberes Guarani.

Escola: “a embaixada do Estado”

Durante o processo da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, na etapa local realizada no Tekoa Mbiguaçu (SC), em 2009, o líder Guarani Werá Tupã considerou a escola Guarani como Embaixada do Estado na comunidade. Sua análise foi uma crítica à forma como o Estado maneja a escola. Segundo ele, as regras da escola, desde horários a conteúdos, são regidas por regras não indígenas. Inclusive, o prédio escolar se sobressai na aldeia pela sua centralidade e proteção com muros que o cercam, contrastando enormemente com as casas Guarani. Essa concepção de escola é formulada quando um conjunto de leis, decretos e portarias reconhecem a educação escolar como específica, diferenciada, contando com a livre participação indígena em todas as etapas do processo.

Essa conceituação de “embaixada do Estado” tem raízes históricas, mas também contemporâneas. Apesar de serem consideradas “escolas indígenas” e contar com amparo legislativo, sua gestão segue os mesmos procedimentos que a escola não indígena, e quase sempre os conteúdos são organizados de acordo com as normativas nacionais uniformizantes ditos perdões “universais”.

No que tange a legislação escolar indígena constata-se que no Brasil o alcance é maior, comprado com os países vizinhos, porém, na prática das escolas Guarani essa constatação não se concretiza.

Há elementos que são uníssonos nos três países em análise, particularmente no período colonial e pós-colonial. Os elementos da educação Jesuíta até fins do século XVIII substituída pela escola laica, porém, com viés integracionista dos povos indígenas perdurou até a década de 1980,

com raras exceções. Na contemporaneidade não se percebe elementos comuns comparativamente nas políticas indigenista dos três países.

No Paraguai o tema da educação escolar começou a ser problematizada na década de 1970, porém,

Na prática, pouco ou nada foi alcançado. Ou seja, houve boas intenções no início, no entanto, na vida cotidiana da tarefa educativa, quase todos os atores envolvidos no tema caíram na mesma dinâmica: uma educação distante, desenraizada e até ameaçadora das culturas indígenas, isto é, colonizadora! (GSEI, 2014, p. 4).

Em 1989 teve início a Reforma Educativa Nacional, porém esse processo também não resultou em mudanças substanciais a escolarização indígena. Em 1990, por iniciativa do Ministério da Educação foi criada a Comissão Nacional de Reforma Educativa que resultou na constituição de um “*Concejo Asesor de La Reforma*”, em 1992, transformando-se num *Consejo Nacional de Educación* pela Lei n. 130/92. Os povos indígenas passaram a reivindicar assento e o direito de serem consultados. Desse processo resultou o documento “*Propuestas Indígenas para la Reforma Educativa-Escolar*” (1992) e no documento “*Propuestas Indígenas para la Reforma Educativa*”, Melià (1993). Durante o primeiro Congresso de Educação Escolar Indígena (2001), os povos indígenas sugeriram alterar o Art. 140⁶ da Constituição Nacional, afirmando que o país é “pluricul-

6 “Artículo 140 – De los idiomas. El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.” Disponível em: <<http://www.constitution.org/cons/paraguay.htm>>. Acesso em: 24 out. 2015.

tural y multilíngüe”. Nesse mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 1.725/01, denominada Estatuto do Educador, no qual se define que para o educador obter seu certificado era necessário

‘possuir um diploma em qualquer uma das áreas do conhecimento humano’, representando um perigo para os professores indígenas de perderem seus cargos atribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura, uma vez que poucos professores preencheriam os requisitos propostos pelo Estatuto do Educador (GSEI, 2014, p. 9).

Diante da avaliação de que as leis da educação escolar indígena estavam sendo desrespeitadas, os indígenas se mobilizaram para criar o *Grupo de Seguimiento a la Educación Indígena* (GSEI), instituído em julho de 2003, com presença de líderes de todos os povos indígenas do Paraguai. Através desse processo foi aprovada a Lei n. 3.231/07, que criou a *Dirección General de Educación Escolar Indígena*, regulamentada pelo Decreto Presidencial n. 8.234/11.

A partir da aprovação da Lei n. 3.231/07, o GSEI deu início a diversas oficinas e seminários com objetivo de construir um *Plan Educativo Plurilingüe*. Conforme explicou Andrés Torales (GSEI, 2014, p. 74) “o plano significou um longo processo, onde os Povos Indígenas sonharam com uma educação pertinente, e através dela, buscamos incorporar os requisitos e eixos principais que devem ser observados para uma real implementação do marco legal”.

A diversidade cultural existente no território argentino, no início do século XX, foi tratada com políticas estatais voltadas para a integração ou assimilação das comunidades indígenas. Assim, a ideia

do Estado argentino nos primeiros anos do século XX era “atrair e vincular com o conjunto nacional tudo o que permanecia ‘isolado’ e diferente” (GOROSITO, 2008). Na década de 1940 é contemplada a integração dos indígenas nas legislações, onde o Estado argentino se autoproclamou tutor destas comunidades, reassentando-as em áreas especiais nas que seriam educadas com os valores culturais e morais do país (CARRASCO; BRIONES, 1996). No dia 17 de Janeiro de 1946 foi criada a *Dirección de Protección del Aborígen*, a partir da modificação do nome e objetivos da *Comisión Honoraria de Reducciones de Indios* com o Decreto n. 1549 (RODAS; CAMOGLI, 2012).

Por outro lado, sobre os Guarani, Hugo Arce (2009) menciona que desde 1979 o Estado argentino passou a criar projetos que pretendiam fortalecer a presença Guarani em território fronteiriço com Paraguai e Brasil, a partir da instauração de escolas com tendências civilizatórias e integracionistas. Contudo, outras ações antecederam ao Estado argentino em relação à educação escolar para os Guarani, como reuniões e assembleias das comunidades na província de Misiones, intervenções da igreja católica, e participações de ONGs. Em 1969 foi convocada uma grande assembleia Guarani, na qual foi eleito Dionisio Duarte como representante para dialogar com as autoridades estatais e provinciais, levando as demandas e necessidades da população, entre essas a construção de escolas específicas para os Guarani. Assim, como resposta a esta petição, o governo da província de Misiones organizou algumas aulas em uma escola rural já existente.

Em 1978, o bispo Jorge Kemerer recebeu as demandas do líder Guarani Antonio Martinez para criar uma escola na sua comunidade. Com isso, a equipe do *Instituto de Profesorado del Obispado* elaboraram

o programa de *Desarrollo Integral* para os Guarani, que pretendia instaurar elementos para o desenvolvimento econômico da população, entre eles, escolas. Como resultado, em 1979, foram estabelecidas escolas bilíngues em duas comunidades de Misiones coordenadas pelo bispado. Além disso, outra iniciativa da Igreja Católica foi a fundação da *Comisión Indigenista Misionera*, em 1979, por Margarita Silveira Rodriguez, constituindo mais duas escolas em território Guarani.

Embora as iniciativas mencionadas no sistema educativo por comunidades Guarani e Igreja Católica datam do final dos anos 60, a educação destas comunidades só seria normatizada em 1994, quando o Estado argentino adotou formalmente as recomendações da OIT e ONU relacionadas ao tratamento que deviam ter as populações indígenas, com a sanção da Lei n. 24.071, de 1992. Seguidamente, foi agregado à Constituição da Argentina de 1994, o inciso 17, do artigo 75, que estabelece como atribuição do Congresso o reconhecimento das populações indígenas e sua cultura. Na mesma linha normativa, a vigente *Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes*, n. 23.302, de 1985, propõe como objetivo contribuir para a participação dos povos indígenas na nação argentina, a partir do reconhecimento dos seus aspectos sociais, econômicos e culturais particulares, além da implementação de planos que permitam garantir os modos próprios de educação e saúde. Ao mesmo tempo em que esta foi sancionada, foi criado o *Instituto Nacional de Asuntos Indígenas* (INAI), encarregado de aplicar as leis correspondentes. O âmbito educativo é abordado no Capítulo V da lei “*De los planes de educación*”, no qual é ressaltada a necessidade de priorizar e intensificar os serviços da educação nas aldeias indígenas, valorizando aspectos culturais e históricos de cada uma.

Como resultado a todas as iniciativas anteriores, seria definida a *Ley de Educación Nacional* n. 26.206, que determina o ensino para todos os níveis educativos, considerando garantir a educação para todos os habitantes da Argentina, oferecendo igualdade nas oportunidades de acesso. Tratando da questão indígena, no inciso “ñ” do Capítulo II de *Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional*, a referida Lei determina como objetivo: “Assegurar aos povos indígenas o respeito a sua língua e a sua identidade cultural, promovendo e valorizando a multiculturalidade na formação de todos/as os/as educandos” (ARGENTINA, 2006).

No capítulo XI da *Ley de Educación Nacional* é definida a Modalidade de *Educación Intercultural Bilingüe*, encarregada de garantir aos povos indígenas o direito de acessar um sistema educativo que contribua à preservação da sua cultura. O Estado é o encarregado de aplicar esta modalidade, propiciando a participação das comunidades indígenas na construção das estratégias educativas.

Na província de Misiones, aconteceram manifestações das populações Guaraní para que fossem reconhecidas pela constituição provincial, possibilitando que no ano 2003, a partir da Ley n. 4.000, fosse modificado o Artigo 9, *Titulo Segundo de la Constitución Provincial de Misiones*, no qual seriam reconhecidos, pelo menos legalmente, os Guaraní e seus territórios

Artigo 9. [...] A Província reconhece a preexistência étnica e cultural do povo indígena Mbya, garantindo o respeito a sua identidade e o direito a uma educação bilingue e intercultural, a ser ministrada, de preferência, por professores e auxiliares indígenas. [...] Reconhece a posse e a propriedade comunal das terras que tradicionalmente ocupam

e regula outras terras adequadas e suficientes para o desenvolvimento humano. Nenhuma delas deverá ser alienável, transferível, prescritível nem sujeitas a ônus e embargos. Também assegura o patrimônio cultural e a propriedade intelectual (MISIONES, 2003, Art. 9).

A relação entre os Guarani e o governo de Misiones é estabelecida pela *Dirección de Asuntos Guaraníes* (DAG), a partir da *Ley de Promoción Integral de las Comunidades Guaraníes* n. 2727, de 1989. No capítulo III desta Lei é tratado o tema educativo, mencionando que a DAG é a organização encarregada de elaborar planos especiais de ensino para as comunidades Guarani da província, baseando-se nas seguintes pautas básicas:

- a) Fornecer acesso total aos planos de ensino normais e habituais vigentes, nacionais e provinciais.
- b) Estabeleça programas especiais e bilíngues para todos os níveis de educação, onde os valores espirituais e culturais da população guarani são salvaguardados.
- c) Utilizar as estratégias mais modernas de bilinguismo para que os estudantes possam assimilar a língua e a cultura argentina a partir do contexto linguístico e cultural guarani, o que lhes permite integrarem-se a Nação e a Província sem perder sua identidade como um grupo étnico original (MISIONES, 1989, s/p).

Se bem resulta favorável a criação de uma direção específica de *Asuntos Guaraníes*, porém é problemático o uso desse instrumento no processo de educação assimilacionista que buscaria “integrar” o indígena à cultura nacional argentina. Toda a prerrogativa, anteriormente abordada, de bilinguismo e interculturalidade, resulta em mero instrumento discursivo diante da determinação de integrá-los, constituindo-se assim num processo desigual com influências negativas.

Considerando que o assunto da educação para as comunidades indígenas começou ser discutida pelo estado argentino há pouco mais de duas décadas, é possível compreender o pouco avanço que resultou até o momento. Pelos dados colhidos em campo junto às comunidades Guaraní, concluímos que na província de Misiones a gestão para construção da educação Guaraní específica vem gradativamente perdendo importância. Na data do fechamento deste artigo havia reclamações que as últimas capacitações dos auxiliares indígenas e demais docentes que trabalham com a modalidade de Educação Intercultural Bilíngue ocorreram há mais de três anos, além de não existir nenhum programa de educação superior que ofereça formação específica para trabalhar com comunidades indígenas. Até o presente momento não há indicativos da criação da modalidade de Professor Guaraní. O que ocorre nas escolas é a presença de Guaraní na modalidade de monitor, tradutor de conteúdos ministrado pelos não indígenas, algo existente no Brasil nos anos 1970.

Outras dificuldades da aplicação da Modalidade de Educação Intercultural Bilíngue na província de Misiones foram evidenciadas a partir do trabalho de campo desenvolvido na escola Guaraní da aldeia

Jasy Porã, no município de Puerto Iguazú (GONZÁLEZ, 2015)⁷; além dos temas acima apontados evidenciamos a ausência de material didático em língua Guarani, que trabalhe com aspectos culturais próprios do contexto, que pudessem contribuir com a alfabetização tanto na língua materna como no castelhano na função segunda língua. Ao mesmo tempo, há poucos professores para o número de alunos, impossibilitando o acompanhamento de aprendizagem das crianças. Além de todo aspecto da estrutura física das edificações totalmente alheias a arquitetura Guarani. Como explicaria Amanda Rodrigues (2012), as escolas indígenas se constituem como escolas convencionais, com quadro e cadeiras na frente, porém as crianças (e seus familiares) fazem uso diferenciado do espaço, movimentando-se, falando, jogando e demonstrando outros tempos e formas de aprendizagem na sociabilidade.

No caso brasileiro, a Constituição Federal (CF) de 1988 afirma que a educação é um direito público subjetivo, sendo de responsabilidade do Estado a sua oferta gratuita, competindo ao Estado, através do Ministério da Educação e em colaboração com as Unidades da Federação e/ou municípios a oferta da educação, assegurando a educação diferenciada e específica a partir de seus contextos socioculturais. A Constituição reconhece aos povos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. No Artigo 210, § 2o “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Esse tratamento normativo implica que cada instituição escolar terá que ser criada ou recriada nos contextos específicos de cada comu-

7 O propósito foi justamente questionar a inconsistência que existe entre as definições teóricas e a legislativas da interculturalidade no contexto Guarani, com a prática da mesma no âmbito educativo.

nidade ou povo, levando em conta as maneiras próprias de educar na medida em que a escola mesma seja incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. O alcance da lei permite uma mudança filosófica, em que nas escolas devem ser permitidas e incentivadas a incorporação das formas próprias de pensar e educar de cada povo.

Para o povo Guarani, implica dizer que deve ser considerada também sua dinâmica de territorialidade transfronteiriça, cujo alcance pedagógico incorpore a possibilidade de gestar escolas Guarani no que tange o alcance de migrações e mobilidades, sem prejuízo à qualidade do ensino. Seguramente é um desafio adicional, mas não impossível.

No caso brasileiro, há que se considerar um cabedal de legislação infraconstitucional que, algumas vezes contribuem, outras engessam as possibilidades da escola diferenciada. Dentre as legislações pertinentes à educação escolar indígena, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, que reafirma os preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo aos princípios e determinações mais gerais da educação nacional (CIMI, 2014).

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n. 10.172 e promulgado em janeiro de 2001, dedica um capítulo completo sobre a educação escolar indígena, em que é ressaltada a importância da formação continuada de professores indígenas que elaborem os programas e currículos específicos para as escolas indígenas de suas comunidades, trazendo os conhecimentos e saberes tradicionais, e elaborando materiais didático-pedagógicos (CIMI, 2014). No entanto, no novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005 e sancionado em 25 de junho de 2014, não foi contemplada a Educação Escolar Indígena em um capítulo exclusivo. Há ainda um conjunto de

resoluções nacionais e um conjunto de portaria e resoluções estaduais que reafirmam a educação diferenciada.

Sinteticamente, destacamos desse conjunto de análises específicos de cada país um elemento comum que possibilitaram os poucos avanços, legislativos e de gestão. Trata-se da ação do movimento indígena. Foram os indígenas em ambos os países que se mobilizaram com apoio de um conjunto de forças aliadas das sociedades não indígenas e enfrentaram autonomamente esse debate. Para além dos avanços legislativos há que se considerar a consciência adquirida da necessidade das mudanças. Quando a escola é questionada como embaixada do Estado, significa que as lideranças e/ou professores alcançaram um nível de consciência crítica que permitem tais afirmações. As críticas não são apenas reclamações e protestos, mas antes de tudo, são indicativos de quais rumos eles desejam para a educação escolar.

Na última década os Guarani vêm avançando em seus debates através do Conselho Continental da Nação Guarani (CCNAGUA), organização que agrega líderes Guarani do Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia. A pauta dessa organização, expressa através dos documentos finais dos quatro encontros continentais, é a formulação de políticas comuns no âmbito do território Guarani que abarca os quatro Estados.

Considerações finais

A partir destas reflexões é necessário indagar as diferenças existentes entre a educação própria dos Guarani e a educação escolar para Guarani, formulada pelos Estados. Bartomeu Melià (2008 apud ARCE, 2009) explica as diferenças existentes entre estes dois tipos

de educação, por um lado a educação indígena, e por outro lado a educação para indígenas:

A primeira expressão é entendida como um processo próprio de socialização, que eu analisei anteriormente, e que os guarani não denominam de “educação” até enfrentarem a realidade de posicionar-se diante da instituição escolar. A segunda expressão refere-se a uma presença externa organizada planejada e executada com diferentes ações e objetivos pedagógicos (MELIÁ, 2008 apud ARCE, 2009, p. 75).

Dessa forma, a educação escolarizada destinada aos indígenas responderia principalmente a políticas desenhadas em um momento estratégico, muitas vezes por influências de legislações internacionais, exigências de povos indígenas, expressões de ONGs que promovem e defendem os direitos educativos ou por vontade do governo em exercício.

Porém, não devem ser esquecidas as pretensões iniciais da instauração de escolas como entidade de uniformidade e homogeneização do outro “indígena”, ao serviço do novíssimo Estado Nacional (MELIÁ, 2013; CERQUEIRA, 2011; CEBOLLA, 2005). Há um limite tênue entre uma escola que contemple e valorize os saberes indígenas e uma escola que apague e impeça a continuidade desses povos seguirem seus cursos históricos.

No caso Guarani, em ambos os países constatamos que a educação escolar é concebida fora da cultura, trazendo elementos ocidentais que muitas vezes não conseguem abarcar a complexidade do interior das comunidades. Por mais que haja participação dos sujeitos interes-

sados, há um limite ao qual não se permite transpor. Um exemplo são os conteúdos exigidos por leis nacionais e ou provinciais que não permitem manejar conteúdos de maior interesse das comunidades. Um exemplo é o ensino da língua indígena nas escolas, usada como língua estrangeira ou simplesmente como meio para assimilar-se na sociedade envolvente e aprender conteúdos estrangeiros do sistema educativo do país (MELIÀ, 2004). A participação dos docentes só é aceita a partir de comprovado determinado nível de formação exigido pela sociedade nacional, no geral ensino superior. Como professores, no geral, são indicados os que melhor dominam os conteúdos exógenos, a cultura Guarani. Em Misiones sequer existe a categoria professor indígena, a maioria deles atua na escola como “monitor”, ou seja, tradutor dos conteúdos repassados pelo professor não indígena. No Paraguai, devido ao nível de formação docente, os professores atuam apenas nos anos iniciais do ensino fundamental e alguns nos anos finais, porém o ensino médio está distante da maioria dos professores Guarani. No Brasil há variações regionais, mas é raro encontrar professor Guarani nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Os mais otimistas dizem que houve mudanças substanciais nas últimas décadas em ambos os países, especialmente pela universalização da educação escolar. Porém, os que analisam a educação escolar a partir do interior dos centros de ensino e na relação estabelecida com a gestão pública dizem que pouco mudou e as mudanças constatadas mais direcionam a uma homogeneização da educação que um reforço às particularidades e especificidades.

Voltando-se ao tema central desse artigo, constatamos que não há nenhuma iniciativa por parte dos Estados Nacionais no sentido

de pensar conjuntamente a escola para além das fronteiras. Para os Estados, a territorialidade e cosmografia do povo Guarani pouco importa, o que mais importa é a criação de mecanismos que permitam inseri-los nas dinâmicas dos Estados, como cidadãos e, na maioria das vezes, como consumidores.

Do outro lado, a educação Guarani está fortemente ligada às palavras que são sentidas e ditas, que vêm geralmente pelos sonhos: “A palavra é um dom que se recebe do Alto, e não um conhecimento aprendido de um professor” (GUARANÍ RETA, 2008, p. 15). Desta forma, a palavra e a oralidade acompanham o processo de aprendizagem das crianças desde seu nascimento, ouvindo aos mais velhos contar os mitos de origem e ensinamentos, além de assistir à casa de reza onde são realizadas festas, danças e cantos (CEBOLLA, 2005). Da mesma forma, para os Guarani a terra não é só um espaço de produção econômica, mas também seu lugar: o local onde sua cultura (teko) é produzida. Neste ponto, é necessário compreender que a educação deve partir, fortalecer e acompanhar dimensão territorial. Se a prática educativa não esta acompanhada por esses debates, o âmbito mitológico e cultural não seria abordado nem desenvolvido nas crianças e jovens Guarani (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010).

A escolarização da educação Guarani continua a gerar desconfiança e resistência em diversas comunidades, justamente por perceberem nela seu nexu histórico com as políticas assimilacionistas e integracionistas dos Estados Nacionais. No entanto, a escola é considerada necessária no sentido de “aprender coisas do branco” (NHANDE GUARANI, 2008) e, assim, estabelecer diálogos diretos com Estados e sociedade. A escola, em muitas comunidades permite a criação de

canais econômicos, como assalariamento, alimentação e outros aspectos ligados à sobrevivência em micro-aldeias (tekoas) com condições restritas de sobrevivência. Contudo, muitas coisas ficam fora da escola, como questões culturais e espirituais que até agora não podem se manifestar nem se enriquecer nestes espaços.

Para os Guarani é imprescindível que o sistema educacional reconheça as particularidades transfronteiriça e atuem no sentido de criar canais de diálogos que permitam a essa população criar escola Guarani, independentemente do Estado, província, departamento ou país que estão alocadas.

Em termos legislativos, consideramos que houve mudanças substanciais no reconhecimento do direito Guarani como a garantia de usos de suas formas próprias de educação e na aplicação dessas prerrogativas no universo escolar. A legislação internacional e as legislações nacionais são marcantes nesse processo. Porém, na prática pouco se avançou na construção de uma escola “Guarani” que pudesse ser aplicada em países diferentes sem necessariamente sofrer sanções ou impedimentos pedagógicos e administrativos. Essa nova escola deveria ser um instrumento que contemplasse a territorialidade dessa Nação, para além das fronteiras nacionais. Pelos documentos analisados e pelo que colhemos de nossas pesquisas empíricas não é exagero afirmar que a escola continua sendo um mecanismo assimilacionista, agora revestida de específica e diferenciada.

Por fim, consideramos que a educação escolar para os Guarani continua sendo “para” eles e não “deles”, e, com raras exceções, reforça os processos colonialistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. F. T. de. *Relatório sobre a situação dos Guarani-Mbya do Rio Grande do Sul: questão de terras*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Índio, 1985. (datilografado).

ARCE, H. *Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. 2009. 103 f. Disertación (Maestría en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales) – Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2009.

_____. *Ley de Educación Nacional no. 26.206*. Buenos Aires, 2006. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>.

BANDEIRA, D. R. *Ceramistas pré-coloniais da baía da Babitonga – Arqueologia e Etnicidade*. 1997. 257 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Arqueologia no IFCH) – Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997.

BOND, R. *História do caminho de Peabiru: Descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico*. Florianópolis: Aimberê, 2009.

BRIGHENTI, C.; NÖTZOLD, A. L. V. Educação guarani e educação escolar: desafios da experiência mbya e nhandeva. *Cadernos do LEME*, v. 2, n. 2., p. 22, 2010.

BROCHADO, J. P. Desarrollo de la tradición cerámica tupiguarani (a.D. 500 – 1800). *Anais... I Simpósio Nacional de Estudos Missioneiros*. Santa Rosa, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, 1982.

CARRASCO, M.; BRIONES, C. *La tierra que nos quitaron*. Buenos Aires: IWGIA, LakhaHonhat, 1996.

CABEZA DE VACA, A. *Náufragos e comentários*. Tradução: Eduardo Bueno. Porto Alegre: L&PM, 1999. (Col. Pocket, v.155).

CEBOLLA, M. Docentes y niños: Jurua Kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. *Revista de Antropología Iberoamericana*, n. 41, p. 1, 2005.

CERQUEIRA, L. Educação Escolar Indígena: Assimilacionista, indígena ou em espaço de fronteira? *Cadernos do LEME*, v. 3, n. 2, p. 67, 2011.

CHAMORRO, G. *Os Guarani: sua trajetória e seu modo de ser*. São Leopoldo: COMIM – Conselho de Missões entre os Índios, 1999.

CI – CARTAS DE INDIAS. [1974]. “Cartas de Indias”. In. MELIÁ, B. *El guaraní conquistado y reducido*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, 1993.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONARIO. *Por uma educação descolonial e libertadora. Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: Cimi, 2015.

FAUSTO, C. Fragmentos de História e cultura Tupinambá. In: CUNHA, M. C. da. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992. p. 381-396.

FRANZEN, B. As primeiras expedições portuguesas no litoral de Santa Catarina, séc. XVII (1605-1640). In: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. *Anais... Congresso de História e Geografia de Santa Catarina*. Florianópolis: CAPES/MEC, 1997. p. 313-322.

GONZÁLEZ, L. *Interculturalidad en la práctica educativa de la escuela intercultural bilingüe Jasy Pora*. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 2015. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, 2015.

GOROSITO, A. Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 28, p. 51, 2008.

GUARANÍ RETA 2008. *Mapa de Pueblos Guaraníes en las fronteras de Argentina, Brasil y Paraguay*. São Paulo, 2008.

GRUPO DE SEGUIMIENTO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA. *Memoria: Una década de lucha por El derecho a la educación propia de los pueblos indígenas*. Asunción: AGR Imprensa, 2014.

MATO, D. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en America Latina: Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

MELIÀ, B. A experiência religiosa Guarani. In: MARZAL, M. *O Rosto Índio de Deus*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988. p. 293-357. (Col. Teologia da Libertação, série VII, v. 1).

_____. *El Guarani: experiência religiosa*. Asunción: CEPAG, 1991.

_____. El pueblo guaraní: unidad y fragmentos. *Revista Tellus*, n. 6, p. 151-162, 2004.

_____. La educación indígena y sus desafíos actuales. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, n. 1, p. 237-248, 2013.

_____. Palestra proferida no Seminário sobre territorialidade guarani. *A questão da ocupação tradicional*. Organização: Conselho Indigenista Missionário e Museu Universitário/Universidade Federal de Santa Catarina. Apoio: Comissão de Apoio aos Povos Indígenas (Florianópolis/SC). Morro das Pedras – Ilha de Santa Catarina. 10 e 11 de setembro de 2001.

_____. *Propuestas Indígenas para la Reforma Educativa*. Asunción: 1993. (datilografado).

MISIONES. *LEY 2727. Aborígenes* – Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes – Creación – Comunidades Guaraníes – Deroega Ley 2.435. Posadas. Boletín oficial, 27 de Diciembre de 1989. Disponible en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/documentos/doc20/index_imprimir.html. Acceso en: 26 oct. 2015.

_____. *Ley n. 4000*. Posadas, 2003. Disponible en: <<http://www.diputadosmisiones.gov.ar/expedientes/docs/2004/sanciones/SA4375.pdf>>. Acceso en: 26 oct. 2015.

MAYBURY-LEWIS, D. *Vivendo Leviatã: grupos étnicos e o Estado*. *Anuário antropológico*. Brasília: UNB, 1983.

MÉTRAUX, A. *Migrations historiques des Tupi-guarani*. Paris: Maison-neuve frères, 1927.

NHANDE GUARANI. *Documentário*. MPF/PGR, AECID, ABC. Produzido por Start Filmes e Oikos Agência de Imagem. Brasília, 2008. 76 minutos.

NIMUENDAJU, U. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1987.

NOELLI, F. S. A ocupação humana na região sul: arqueologia, debate e perspectivas 1872-200. *Revista USP*, São Paulo, n. 44, p. 218-269, dez/fev. 1999-2000.

OIT – Organización Internacional del Trabajo. *Convenio n. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1989.

ORELLANA, A M. Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. In: *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso Internacional 1810-2010. 200 años de Iberoamérica*, 14., Santiago de Compostela, 2010. p. 2429-2446.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

PREZIA, B.; HOORNAERT, E. *Esta terra tinha dono*. 3. ed. São Paulo: Cehila Popular/Cimi/FTD, 1992.

RODAS, J.; CAMOGLI, P. Escuela Fortín Mbororé, un espacio para la educación intercultural. *Revista Densidades*, n. 9, p. 27-42, 2012.

RODRIGUES, A. *Tornar-se aluno(a) indígena – A etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

SCHMITZ, P. I.; FERRASSO, S. Caça, pesca e coleta de uma aldeia Guarani. In: CARBONERA, Miriamn; SCHMITZ, Pedro Ignácio. (Org.). *Antes do Oeste Catarinense: arqueologia dos povos indígenas*. Chapecó: Argos, 2011. p. 139-166.

SUSNIK, Branislava. *Los Aborígenes del Paraguay*. Etnohistória de los Guaranies. Época colonial. II. Asunción: Museo Etnografico Andres Barbero, 1979-1980.

TAUNAY, A. *Em Santa Catarina Colonial*. Capítulo da história do povoamento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1930.

TOMMASINO, K. *Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Guarani de Araçá'í*. Coordenadora e Antropóloga do Grupo Técnico constituído pela Portaria 928 – 06/09/2000. Brasília: Funai/MJ, 2001.

QUANDO A ALDEIA VIRA ESCOLA: A TÊMÁTICA EDUCACIONAL NO PLANO DE GESTÃO ETNOAMBIENTAL DO POVO PAITER-SURUÍ

Adriana Francisca de Medeiros¹
Adnilson de Almeida Silva²

Resumo

Este texto procura descrever e analisar, a partir de um estudo documental, a temática educacional, no Plano de Gestão Ambiental da Terra Indígena Sete de Setembro, habitada pela etnia Paiter-Suruí. A citada etnia vive no sudoeste do estado de Rondônia – Brasil, região localizada em um dos principais focos de desmatamento e de expansão de propriedades rurais, problemas que ameaçam a sobrevivência dos indígenas dessa região. O primeiro contato oficial da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com os Suruí ocorreu no final da década de 1960. Ameaçados de extinção, por inúmeros problemas, o povo Suruí procurou desenvolver, nas últimas décadas, estratégias a partir da gestão territorial, realizando diagnósticos etnoambiental e de etnozoneamento e um plano de proteção com o reflorestamento em áreas degradantes. A partir de 2000,

-
- 1 Pedagoga, mestre em educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Universidade Federal de Rondônia.
 - 2 Geógrafo, mestre e doutor em Geografia. Professor da Universidade Federal de Rondônia.

elaboraram o Plano de Gestão Etnoambiental da TISS/TIPG, que objetiva estabelecer em 50 (cinquenta) anos, procedimentos e diretrizes para o encaminhamento das demandas socioculturais, de forma a permitir condições para o uso responsável dos recursos naturais. O plano apresenta 9 (nove) temáticas (Segurança alimentar, Saúde integral, Educação, Cultura, Sustentabilidade ambiental, Habitação e construções indígenas sustentáveis, Meios e vias de transporte, Matriz energética). A nossa análise foca o olhar para as diretrizes, ações e objetivos educacionais que contemplam o plano. É possível visualizar uma metodologia educativa na estrutura do documento, e esta não se limita apenas a temática educação, mas, está presente nos objetivos, nos paradigmas norteadores, nas diretrizes, como também nas demais temáticas.

Palavras-chave: Paiter-Suruí. Plano. Gestão. Educação.

Resumen

El artículo tiene como objetivo describir y analizar, a partir de un estudio documental, el tema educativo del Plan de Gestión Ambiental de la Tierra Indígena Siete de septiembre habitado por la etnia Paiter Surui. Esta etnia vive en el suroeste del Estado de Rondônia – Brasil, una región situada en uno de los focos principales de deforestación y expansión de granjas, que son problemas que amenazan la supervivencia de los indígenas en la región. El primer contacto oficial de la Fundación Nacional del Indio - FUNAI, con los Surui se produjo a finales de los años 60. Debido a que los Surui se encontraban en peligro de extinción a causa de numerosos problemas, en las últimas décadas buscaron desarrollar estrategias de gestión territorial realizando diagnósticos etnoambientales y de etnozoinficación, a través de planes de protección con reforestación en áreas degradadas. Desde el año 2000, se elaboró el Plan

de Gestión Etnoambiental TISS/TIPG que tiene como objetivo establecer en cincuenta (50) años procedimientos y directrices para encaminar las demandas socio-culturales y permitir las condiciones para el uso responsable de los recursos naturales. El plan cuenta con nueve (9) temáticas (seguridad alimentaria; salud integral; educación; cultura y medio ambiente sostenible; vivienda y construcciones indígenas sostenibles; medios y rutas de transporte; y matriz energética). Nuestro análisis se centra en mirar las directrices, acciones, objetivos educativos que incluye el plan. En la estructura del documento se visualiza una metodología educativa, sin embargo, no se limita a la temática de educación, ya que está presente en objetivos, paradigmas rectores, directrices, así como también en las demás temáticas.

Palabras clave: Paiter Suruí. Plan. Gestión. Educación.

Um cadinho de prosa³

A trajetória da educação indígena no Brasil é marcada por momentos de conflitos, de isolamento, de inviabilidade e violência. No entanto, nas últimas décadas foi possível visualizar progressivas conquistas, a partir da aprovação da Constituição Federal que garantiu o direito a uma educação bilíngue e diferenciada, “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2010, Art. 210, § 2º).

A regulamentação dos artigos previstos na Carta Magna de 1988 e o cumprimento à Convenção n. 107 da Organização Internacional do

3 Alguns títulos para seções foram retirados do livro “Tempo de Histórias” de Daniel Munduruku.

Trabalho, aprovada pelo Decreto n. 58.825, de 14 de junho de 1966, posteriormente sendo editado o Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, como de competência do Ministério da Educação a coordenação de ações educacionais indígenas, veio conseqüentemente ocasionar – ainda com muita resistência – a transferência da Educação Indígena, até então, responsabilidade da FUNAI para o Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Como decorrência desse processo, outras legislações foram elaboradas e sancionadas a partir dos princípios expressos na Carta Magna, no sentido de criar a educação escolar Específica e diferenciada, entre elas, destacamos estas:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, 9394/96 que garante aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada e de qualidade, essa assegura no artigo 78, que o Sistema de Ensino da União, com o auxílio das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas;
- O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) que define os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas ao mesmo tempo em que orientava os sistemas de ensino para a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI, pautadas nas idéias de especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e escola comunitária;

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em 2012.

Podemos afirmar que a Constituição Federal é o marco inicial para o reconhecimento de uma educação diferenciada para os povos indígenas. No entanto, veremos que o fato de se proclamar a diversidade cultural e o respeito à diferença na legislação não garante necessariamente uma postura política transformadora.

A educação indígena na Amazônia

No Brasil a Educação indígena na Amazônia brasileira foi caracterizada, por um longo período, por princípios assimilacionista em que a educação escolar objetivava a integração dos índios à ordem econômica e cultural promovida em parceria com as missões religiosas. Segundo Albuquerque (2007, p. 28) “A educação indígena para o índio se constituía em estratégia de imposição da fé religiosa, da desestruturação cultural e de dominação para a civilização domesticação e exploração da força de trabalho indígena e controle de suas terras”. É perceptível a tênue relação entre educação, religião e economia. O conjunto das ações desenvolvidas por estas, visava transformar o índio naquilo que ele não era como pretensamente branco, cristão e trabalhador produtivo de riquezas.

Nessa perspectiva, Oliveira e Nascimento (2012, p. 768) afirmam,

[...] o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionaliza-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa ase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante.

Lago Silva⁴ (1985 apud ALBUQUERQUE, 2012) apresenta três distintos períodos da educação na Amazônia. O primeiro compreende o Regimento das Missões (1616-1757) que nuclearam os índios em aldeias objetivando propagar a fé cristã, modificar os hábitos, inclusive, no trabalho e o ensino de leitura e escrita.

O segundo período denominado de Regimento Diretório (1757-1798), o ensino fica sob a responsabilidade de diretores leigos, como resultado o intuito de promover uma educação laica. De acordo com Medeiros e Silva (2014, p. 05)

A expulsão dos jesuítas em 1759 – por ordem de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal – naquele momento histórico contribuiu para ação integracionista do Estado, alterando desta

4 LAGO SILVA, Garcilenil. **Educação na Amazônia colonial**: contribuição a historia da educação brasileira. Manaus: Ministério do Interior; Superintendência da Zona Franca de Manaus-SUFRAMA, 1985.

forma os modos de vida e as culturas indígenas, bem como suas formas de organização.

Com o fracasso da política pombalina percebe-se que nos períodos colonial e imperial não apresentaram avanços no que diz respeito a uma educação institucionalizada nem para índios⁵ e nem para os não índios.

O terceiro momento, ainda de acordo com Lago Silva (1985 apud ALBUQUERQUE, 2012), é o período Provisório (1798-1808), caracterizado pelo Estado organizar o ensino na Amazônia. Nesse momento é promulgado um regimento provisório para professores de Filosofia, Retórica, Gramática e de primeiras letras, no qual o Estado definiu seu dever de administrar os serviços com a instrução pública. Segundo Albuquerque (2012, p. 34) “O peso da catequese da instrução, em conjunto com a força de outros mecanismos coloniais deu início ao processo de desestruturação da ordem sociocultural e econômica dos povos indígenas na Amazônia”.

No entanto, veremos que o processo de colonização foi muito extenso, atravessando séculos. A partir do século XX, é criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI, que mais tarde, em 1918, teve a função e a denominação específica mudada para Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Essa fase ficou caracterizada por um intenso processo de escolarização que visa-

5 No Brasil até recentemente usava-se o termo índio, visto como preconceituoso na atualidade. Sendo que a partir da década de 1980 passou-se a se utilizar como indígenas em razão das etnias considerarem como o mais adequado, inclusive como retórica para um discurso político-ideológico, com objetivo de acessar políticas públicas – ainda que as mesmas não sejam aplicadas em sua totalidade.

va a “integração dos índios à comunhão Nacional” que se estendeu por quase todo o século passado, sob a responsabilidade de religiosos. No Amazonas, descreve Estácio (2009, p. 05):

A presença efetiva, a partir de 1915, de missionários salesianos na condução de internatos para crianças índias, na região do Alto Rio Negro, interior do Amazonas; e para tais internatos, meninos e meninas índios eram recrutados e recebiam ensino primário, eram proibidos de falarem suas línguas maternas, e eram, ainda, iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura. A atuação educacional dos salesianos por meio do regime de internato para meninas e meninos índios, estava amparada pelas diretrizes da estrutura de poder do Estado brasileiro, o qual se voltava para a expansão das fronteiras da civilização e como forma de facilitar o recrutamento da força de trabalho indígena e sua subordinação à racionalidade do sistema capitalista. Esta atuação missionária objetivava o aldeamento ou redução, a catequese e a instrução; assim, por meio da educação escolar desenvolvida nos internatos, os salesianos introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante (*branca*), interferindo nas condições reais de reprodução da vida dos povos indígenas da área amazônica.

No Brasil, nas décadas de 70 e 80 do século XX, sugeriram timidamente movimentos pró-indígenas, apoiados por uma parte da sociedade civil que visavam discutir e viabilizar saídas para os problemas que atingiam suas comunidades, e dentre esses estavam a educação escolar, participação política, terra e saúde.

Segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 767), “[...] a instituição das políticas indigenistas e educacionais não acontecem alheia à força do movimento indígena e a mobilização de outras agências indigenistas da sociedade civil”.

Corroborando com a citação, lembra Czarny (2012, p. 14):

Nas últimas décadas, diferentes Estados da América Latina têm realizado reformas educativas voltadas para o reconhecimento da diversidade, algo que resultou principalmente das reivindicações dos movimentos indígenas e de organizações da sociedade civil. Sendo assim, houve avanços na discussão política sobre os direitos reconhecidos aos povos indígenas nos últimos anos, entre eles o de acesso a uma educação formulada segundo sua realidade específica e suas aspirações de futuro, valorizando suas culturas e identidades.

Nesse sentido, podemos afirmar que a inclusão dos artigos 210 e 231 na Constituição Federal que garantiu aos povos indígenas um ensino fundamental regular diferenciado ministrado em língua portuguesa e em suas línguas maternas, estabelecendo também processos próprios de aprendizagem foi resultado dos movimentos anteriores a promulgação da Carta Magna.

Apesar do expressivo avanço da educação indígena, ainda existem muitos desafios, assim como descreve Suruí et al. (2014, p. 07)

A educação escolar indígena prossegue em passos lentos apesar das grandes conquistas realizadas. Deste modo podemos enumerar alguns problemas crônicos existentes: a) suas atividades seguem em

acordo com a realidade estrutural das Secretarias de Educação dos estados e municípios; b) Muitos são os contratempos para a aplicabilidade das políticas públicas; c) funcionários com cargos de chefia e responsabilidade pela educação que possuem interesses políticos diretamente ligados aos latifúndios, dificultando o atendimento e o processo de ensino e aprendizagem das escolas indígenas; d) material didático incompatível com a realidade vivencial dos discentes indígenas; e) recusa dos órgãos públicos do setor em contratar e disponibilizar equipe de técnicos e professores indígenas e não indígenas para as escolas; f) escolas construídas em padrões arquitetônicos urbanos que produzem resistências e topofobias no ambiente educacional. Soma-se a essas questões o fato que a maioria das escolas indígenas se encontra em regiões de difícil acesso, logo a falta de transportes fluviais e terrestres prejudica a chegada de materiais (merenda escolar, livros etc.) necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O protagonismo *Paiter Suruí* no cenário educacional indígena

Os primeiros seres nasceram de si mesmo – do nada. Brotaram. Ou brotaram do inhamé gopodjoga [...] Nasceram primeiro, de si mesmo, Lakapoy, Tamoati, Palop, Moradati, Gerepti, Gerpati. [...] os primeiros seres fizeram tudo. [...] Palop nosso pai, fez muito mais, fez a terra toda” (MINDLIN, 2007, p. 122).

O fragmento anteriormente descrito é parte do mito da criação do mundo do povo Suruí, que narram histórias para explicar o mundo e seus fenômenos. Segundo Turner (1990, p. 12) os “[...] povos primitivos, com todos os rituais e as expressões ‘guturais’, têm sido excelentes estudiosos de seus mundos, e, portanto, da realidade”. Conhecimentos que fazem parte do cotidiano indígena expressado através de narrativas orais comumente repassadas para gerações mais jovens. De acordo com Almeida Silva (2010, p. 100)

[...] as histórias narradas pelos indígenas, apesar de serem de modo geral breves, oferecem uma enorme complexidade de construção de mundo, porque representam um baú de sabedorias, experiências, vivências e cultura, contendo desde a essência de sua gênese, perpassando pela transfiguração do seu modo de vida, e principalmente pela relação de familiaridade com a floresta, válida para todos os indivíduos da mesma coletividade.

Assim, percebemos que as narrativas orais se configuram como um dos aspectos mais importante da cultura indígena, por englobar múltiplos aspectos de suas vivências, revelando sua espiritualidade, experiências e trajetórias, repassada de geração para geração, o que a nosso ver constitui uma educação para a vida.

Essa dimensão educativa indígena é o objeto de apreciação nesse trabalho. Procuramos analisar a partir de um estudo documental a temática educacional no Plano de Gestão Ambiental da Terra Indígena Sete de Setembro, habitada pela etnia Paiter-Suruí, plano este elaborado a partir de 2000 pela Associação Metareilá do Povo Indígena Suruí

em parceria com a Kanindé Associação de Defesa Etnoambiental, o Plano de Gestão Etnoambiental da TISS/TIPG, ou mais conhecido como Plano de 50 anos Paiter Suruí. O plano apresenta uma estratégia educativa que suplanta os modelos das Secretarias de Educação implantados na maioria das escolas indígenas, como também traz perspectivas que buscam a conservação dos valores culturais e do meio ambiente, garantindo sua sobrevivência. O plano se configura em proposta transdisciplinar, na concepção de Tress, Tress e Fry⁶ (2005 apud ATHAYDE et al., 2013, p. 5) “[...] um modo de construção do saber integrativo que vai além das disciplinas da ciência ocidental, pressupondo o diálogo, as trocas e a integração de saberes entre academia e sistemas de conhecimento de participantes não acadêmicos”. É perceptível no plano a integração de diversos saberes, saúde, educação, segurança alimentar, proteção territorial e moradia ao meio ambiente. Essa conectividade com a natureza se faz importante, porque os Suruí, “Em tal sentido, concebem que o modo de viver peculiar está intimamente ligado à natureza, especialmente a floresta que é de grande importância para sustentabilidade da cultura, tradição, rituais, alimentos e a própria existência do povo[...]” (Suruí et al., 2014, p. 08).

O objetivo geral do citado plano é:

Implementar o Programa Paiterey para a gestão ambiental, estabelecendo procedimentos e diretrizes para o encaminhamento das demandas sócio-cultural, de forma a permitir condições para

6 TRESS, B; TRESS G; FRY, G. Integrative studies on rural landscapes policy expectations and research practice.

Landscape and Urban Planning. v.70, n. 01 p. 177-191, 2005.

o uso responsável dos recursos naturais gerando os benefícios necessários, a valorização da cultura e a conservação do meio ambiente (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 12).

Os *Suruí* de Rondônia, autodenominados Paiter, que significa gente, “nós mesmos” (MINDLIN, 2007). Vivem próximo a cidade Cacoal – RO, na rodovia, 364 que liga Porto Velho – RO a Cuiabá – MT.

O território habitado é autodenominado Terra Indígena Paiterey Garah ou Sete de Setembro pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, e localiza-se numa região entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, o qual está subdividido em 27 aldeias.

Dados disponibilizados no site Povos Indígenas no Brasil <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/surui-paite>> informam que a Terra Indígena possuía, em 2002, uma população de 920 pessoas⁷, divididas em onze aldeias dispostas ao longo das linhas de acesso, constituindo base de proteção contra a entrada de brancos em seu território. Ainda de acordo com esses dados, 432 pessoas encontram-se na idade entre 0 e 15 anos, o que revela que uma significativa parte de sua população é bastante jovem.

O contato oficial com a sociedade brasileira deu-se em sete de setembro de 1969, quando visitaram o posto sete de setembro da FUNAI – motivo que a terra dos Paiter Suruí passou a denominar-se terra Sete de Setembro. Segundo Suruí et al. (2014, p. 4)

7 Segundo relatam os *Paiter Suruí*, sua população atual é de aproximadamente 1.400 pessoas, sendo que vários de seus membros frequentam curso superior e, inclusive, conta com indígenas fazendo Mestrado.

[...] o contato oficial com os Paiter Suruí está relacionado tanto a fatos históricos quanto geográficos e geopolíticos, em virtude de várias situações ocorridas no país, das quais destacamos alguns delas: 1) a implantação do regime militar no Brasil (1964-1984); 2) a aplicação da doutrina de segurança nacional; 3) a ocupação do “vazio demográfico” amazônico; 4) a efervescência de reivindicações sociais, especialmente no sul e sudeste, como reforma agrária; 5) a modernização da agricultura provocando o êxodo rural com consequente marginalização nas cidades.

Vê-se que a migração de brasileiros do sul do país para Rondônia foi um dos fatores que provocou a invasão de terras antes habitadas pelos indígenas. No caso das terras habitadas pelos Paiter-Suruí, sobre esse período Mindlin (1985, p. 26) descreve:

O contato da FUNAI veio como uma necessidade. Relatam, dramatizando, o primeiro encontro com Apoena Meireles, em 69, que juntamente com o pai, Francisco Meireles, chefiava a expedição de atração. Os índios e Apoena tremiam de medo de um lado e do outro dos facões oferecidos como brinde aos índios, em sinal de paz. Eram os primeiros estrangeiros que não vinham como chacinadores. Mas a ambiguidade dos resultados fica aparente quando os índios refletem sobre a passagem. Diz um Suruí que Apoena ficou amigo e impediu os seus de continuarem a matar a tribo, que trouxe facões, machados, panelas, espingardas, espelhos, objetos que os índios não tinham e desejavam. Mas que na ponta dos facões pendurados trouxe também doença e morte.

O contato interétnico deixou lembranças tristes para o povo Paiter-Suruí, como relata Chicoepab Suruí “No ano de 1971, meu povo foi vitimado pela primeira epidemia de sarampo, mais da metade de nossa população cruzou os caminhos do Maraimepeter (o caminho pelo qual cruzam os espíritos dos mortos na cosmologia Paiter Suruí)” (2013, p. 25). O que ocasionou uma diminuição drástica da população e uma desorganização social do povo.

Em decorrência dessa aproximação, outros problemas também emergiram, como nos lembra Suruí et al. (2014,p. 3)

[...] o contato com a FUNAI – uma espécie de “rendição” – potencializaram as pressões marcadas com assentamento de colonos oriundos de outras regiões brasileiras, com conflitos e disputas de terras; pela construção de estradas e cidades próximas ao entorno; pelo surgimento de doenças, até então desconhecidas, que dizimaram praticamente toda a etnia; pela apropriação ilegal de produtos madeiráveis, entre outros, e com isso ocorrendo à usurpação das terras ancestrais.

A população indígena foi praticamente dizimada, há divergência quanto aos números de indígenas na época do contato, Mindlin (1985) cita 500 a 600 pessoas, baseado na contagem realizada por Jean Chiappino em 1971. Porém, os Suruí afirmam “[...] terem sido 5 mil o número de pessoas encontradas durante o primeiro contato” (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 09).

De acordo com Suruí (2013, p. 21) “Antes do contato com a sociedade nacional, havia mais de 4 clãs entre nós, Paiter Suruí, tais como, Agoy Pep (uma espécie de árvore), Agoy Kir, Watâr (outra espécie de

árvore), Kaler (borboleta) e Mãp (castanheira). Esses clãs foram dizimados durante as tentativas de contato[...]”.

Atualmente a organização da etnia ainda é a partir de clãs, com outras denominações, dividida em quatro linhagens, sendo elas: Gabgir, cujo emblema é um maribondo amarelo; Gamep, simbolizado por um marimbondo preto; Makór, concebido por uma Taquara; e Kaban, que remete a uma frutinha doce.

Cada clã possui um chefe e a chefia muda de tempos em tempos, sendo passada de pai para filho, além de poder ser transmitida a um irmão caso o chefe não possua filhos. O mais comum é o homem chefiar o grupo de irmãos, podendo um sogro ser o chefe dos genros caso eles morem na mesma casa⁸.

A manutenção dos clãs é delineada pela união de dois indígenas através do casamento, sendo que,

Não pode haver uma relação de casamento entre membros de um mesmo clã ou com clãs que tenham grande aproximação de parentesco, como Gamep e Gabgir. O casamento da jovem com o tio materno ainda é uma tradição entre nós, embora haja casamentos que fujam à regra. Na maioria das vezes, a menina é comprometida pelos pais, desde o nascimento. A pessoa do clã Gamep pode se casar apenas com a pessoa com clã Kaban. A pessoa do Kaban, por sua vez, pode se casar com pessoas de qualquer um dos outros três clãs: Gabgir, Makor ou Gamep. A pessoa do clã Gabgir pode se casar com

8 Informações retirada do site <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/surui-paiter/848>>.

a pessoa do clã Kaban e Makor, e o Makor, com o Gabgir e Kaban (SURUÍ, 2013, p. 22).

Além da organização dos clãs, o povo Suruí também conta com um conselho de que objetiva gerenciar as diversas atividades dos Paiter desenvolvidas no seu território. Este é formado por membros de todos os clãs, constituindo um sistema de governança democrático. A prática desse tipo de governança tem sido importante para a vida do povo Paiter, como relata um indígena Suruí,

Com a organização do Parlamento Paiter Suruí, meu povo tem ‘resgatado’ a política própria de nossa cultura, combinando-a com novas formas, conhecidas na interação com a sociedade não-indígena e a execução de projetos, [...] começou a se unir mais para dialogar sobre os projetos de desenvolvimento da nossa terra, diminuindo os riscos do aparecimento de lideranças de qualquer forma (SURUÍ, 2013, p. 38).

Tempo de mudar

“Os Suruí aos poucos, saberão definir seu papel e escolher, dentro do que for possível, sua forma de vida no difícil Brasil do final do século” (MINDLIN, 1985, p. 09).

Ameaçados de extinção em decorrência de inúmeros fatores, o povo Suruí procurou desenvolver nas últimas décadas estratégias a partir da gestão territorial, realizando diagnósticos etnoambiental e de

etnozoneamento e um plano de proteção com o reflorestamento em áreas degradantes.

A partir do ano de 2000, em parceria com a Associação Meta-reilá do Povo Indígena Suruí, Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé e da equipe de conservação da Amazônia, elaboraram o Plano de Gestão Etnoambiental da TISS/TIPG, que objetiva estabelecer em 50 anos procedimentos e diretrizes para o encaminhamento das demandas socioculturais, de forma a permitir condições para o uso responsável dos recursos naturais. O plano segue a seguinte estrutura: contextualização histórica, social e ambiental; Diretrizes e paradigmas do Sistema Nacional de Etno Desenvolvimento Sustentável; Diretrizes; Paradigmas norteadores; Objetivos do plano de gestão; Metodologia; Subprogramas: contexto, diretrizes estruturais e as temáticas (Segurança alimentar, Saúde integral, Educação, Cultura, Sustentabilidade ambiental, Habitação e construções indígenas sustentadas, Meios e vias de transporte, Matriz energética). As ações a serem desenvolvidas contemplam cada campo temático, que por sua vez, trazem o detalhamento das ações a serem postas em prática.

Tempo de aprender

Na parte introdutória do plano Etnoambiental, os elaboradores explicitam a metodologia que elegeram para o desenvolvimento das ações dos eixos temáticos, assim,

Pretendemos estabelecer aqui uma nova forma de repassar, mediante uma **metodologia educativa**, conhecimentos sobre manejo e uso de recursos naturais para produção de alimentos, construção,

saúde, processamento, preparação e colocação de produtos no mercado, dentre outros. Uma escola de entendimento holístico, sobre os diversos componentes necessários ao etnodesenvolvimento Sustentado com a construção de um programa que atenda de fato as necessidades atuais dos Paiter sem comprometer a sustentabilidade socioambiental futura (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 06, grifo do autor).

No corpo do plano a metodologia educativa é expressa nos eixos temáticos:

Segurança alimentar – Estabeleceu-se a necessidade de análise mais profunda sobre a modificação dos hábitos tradicionais de alimentação, procurando verificar os alimentos abandonados, os introduzidos e as suas implicações com o aparecimento e desenvolvimento de doenças (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 17).

Saúde integral – Necessário ainda se faz a formação de agentes indígenas de saneamento para tratarem dos temas de esgoto, lixo e educação na área de saneamento e os outros temas relativos ao atendimento primário na área de saúde (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 19).

Educação – A criação de uma escola padrão que dê continuidade a uma formação diferenciada [...] e Diferentemente do ensino formal, aqui não se pretende formar índios com diploma para a sua atuação junto à sociedade nacional, nem alfabetizá-los para o entendimento da cultura do não – indígena, mas sim prepará-los para o

estabelecimento dos processos de sustentação do próprio etnodesenvolvimento Sustentado (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 20).

Cultural – A criação do Centro de Cultura e Tecnologia Paiter deverá prestar suporte ao desenvolvimento de atividades de valorização da cultura indígena (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 22).

Sustentabilidade ambiental – A educação ambiental deve ser desenvolvida nas aldeias, trazendo **Matriz energética** – entendimento e apropriação de novas técnicas; Capacitar e preparar os indígenas para utilizar biodigestores (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 26, 32).

Dos oito eixos que compõem a proposta, seis explicitam claramente a temática educacional, nas metodologias e nas ações. Os eixos Habitação e construções indígenas adaptadas, não citam diretamente uma metodologia educativa, no entanto, refere-se à necessidade das aldeias não perderem “[...] toda sua originalidade e tradição de construção, pois é como não mais falar a língua materna, não saber da sua própria história” (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 29). O que se configura em educação, haja vista, ser necessário ensinar aos mais jovens a construção das tradicionais habitações indígenas.

No componente temático, Meios e vias de transporte, os Paiter Suruí apresentam a necessidade de meios de transportes que atendam às necessidades de evacuação de produção na época adequada, o que se faz extremamente necessário para o desenvolvimento econômico local.

Além dos eixos, os fundamentos do Programa trazem dez objetivos específicos que estão integrados entre si, cinco deles correlacionam a educação diretamente, sendo: a) Desenvolver projetos alternativos de produção de alimentos, farmácia viva, habitação sustentável e geração de excedentes comercializáveis; b) Promover a cultura Paiter Suruí, com a criação do Centro de Formação e Pesquisa Indígena para divulgação da cultura na sociedade regional, nacional e internacional; c) Implantar a Escola Agroambiental Paiterey como instrumento para repasse de conhecimentos ambientais sobre uso dos recursos naturais; d) Implantar a Universidade Indígena Paiterey; e e) Implantar o Centro de Cultura e Tecnologia Paiter, no qual serão apoiados indígenas para realizarem junto com pesquisadores não indígenas pesquisas culturais e científicas, via convênios e parcerias com instituições e institutos de pesquisa, faculdades, ONGs e empresas.

É perceptível que há por parte dos indígenas uma preocupação em uma formação tríade e indissociável: desenvolvimento – cultura – natureza, alicerçada pela educação, com saberes diversos formais e informais. Segundo Suruí et al. (2014, p. 9)

Na concepção educacional os Paiter Suruí apontam a necessidade de unir seu etnoconhecimento (informal) com o conhecimento sistematizado e acadêmico-científico (formal), para tanto, tem buscado parcerias nacionais e internacionais com universidades, instituições de ensino fundamental e médio, entidades não governamentais. Compreendem que é indispensável à adoção de métodos formais de aprendizado, nos quais se incluem a continuidade e a ampliação da formação de professores indígenas, como forma de passar

essa atribuição à própria comunidade. Em tal sentido projetam a criação de uma escola formal que possibilite a continuidade a uma formação diferenciada, ou seja, incorporando a lógica temporal e o conhecimento do povo com o saber científico.

Ao expor a estrutura que contempla: a) Diagnóstico e planejamento estratégico participativo; Transferência de conhecimentos e informações; e c) Autonomia no gerenciamento e monitoramento de projeto. O segundo item reforça o aspecto do etnoconhecimento e transdisciplinar como norteador das ações “Através do sistema de ensino formal e das formas de ensino livre, como Escola Agroambiental, Centro de Vivência Cultural e Biblioteca Ambiental, pretendemos construir um forte sistema de repasse de conhecimentos e tecnologias de fácil apropriação pelos Suruí” (KANINDÉ; METAIRELÁ, 2009, p. 14).

Como vimos anteriormente, e o próprio título do plano sugere “Plano de Gestão Etnoambiental da Terra Indígena Sete de Setembro”, é perceptível no corpo do texto, ao se analisar os eixos temáticos, ações educativas, objetivos e estrutura do plano a intrínseca relação entre o indígena e a natureza. As estratégias sugeridas se configuram como importantes para o uso responsável dos recursos naturais na preservação da cultura e na conservação do meio ambiente. Segundo Almeida Silva (2007, p. 09) “as relações entre ser humano e natureza são indissociáveis, visto que o território constitui a base física dando sua interconexão com o mundo, sendo o grande palco para a construção cultural e social[...]”.

É nesse sentido que no cotidiano das aldeias os ensinamentos para a vida fluem de forma natural, como na cena que descreve Mindlin (1985, p. 40) sobre o dia a dia dos Suruí,

A roça tem um papel da escola. Em maio, no tempo de colher cará, numa colheita possivelmente ritual, a que se juntaram homens de outras casas, um sábio e pajé interrompem a atividade para contar o passado da tribo, as lutas com os brancos, o sentido das festas. As crianças, com pequenas tarefas, imitam os adultos e participam de seu universo.

Entendemos que o plano de gestão territorial do povo Suruí pode ser considerado também uma proposta para educação intercultural, como norteia a legislação. Haja vista esse conceito ser entendido como inter-relação entre culturas, propondo um tratamento igualitário da diversidade, esta vista como riqueza e não como entrave nas relações. Assim, na contra mão da hegemonia colonialista.

No entanto, ainda se configura um grande desafio a implantação dessa proposta, que muitas vezes, são elaboradas pelos não indígenas ou pela inexpressiva participação indígena,

[...] pois a escola que conhecemos tem como base a homogeneização: em que se ensina para todos, em que se agrupam por idades similares, se igualam e disciplinam conhecimentos e saberes, modos de agir, sintetizados na homogeneização dos tempos e espaços. [...] como fazer uma escola que não cumpra os dias letivos instituídos para todas as escolas pelo Ministério da educação? Como enfrentar os tempos escolares padronizados e controlados da vida, com um horário fixo e quase inegociável? Como vivenciar o controle escolar que exige uma assiduidade que desconhece a organização familiar e comunitária de cada pessoa ou grupo? Do mesmo modo, posso indagar acerca do espaço escolar, cujos prédios que

alojam a instituição são confundidos com a própria escola e sugerem um aprender e ensinar entre quatro paredes, com certeza são grandes os desafios para a constituição de fato, das escolas específicas e diferenças (BERGAMASCHI, 2012, p. 51).

Ainda nesse sentido, o segundo passo seria de um currículo próprio, contrariando em parte o que cita o Art. 26 da LDB 9394/1996. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A lei permite um currículo de base comum, autorizando apenas um pequeno acréscimo na parte diversificada. Defendemos que o currículo da escola indígena deva partir da interação da tradição e memória ensinadas pelos mais velhos, e os conhecimentos da sociedade não indígena e que a eleição desse último seja realizada pelas comunidades indígenas.

Outro aspecto proposto na organização da escola indígena é o da interculturalidade, palavra muito usada na atualidade, principalmente quando se fala sobre educação e escola. Esta é entendida na legislação brasileira como um processo de inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas as quais todas as sociedades foram e são submetidas ao longo de sua história (BRASIL, 1994).

Para Bergamaschi (2012, p. 44) “[...] a interculturalidade pode significar o movimento concreto de diferentes grupos sociais em interação, em diálogo”. Partindo dessa concepção podemos compreender

uma relação que implica em reconhecer e aceitar as diferenças culturais, raciais, sexuais, religiosas, de classes e gênero.

Essa configuração de educação intercultural exige um currículo pensado e elaborado por muitas mãos e cabeças: educadores indígenas e não indígenas entre outros membros da comunidade como crianças, mulheres, jovens e idosos, de modo a garantir que o processo de ensino e aprendizagem se insira num contexto em que ao mesmo tempo possibilite o acesso a uma nova cultura, mas que também ajude a preservar e valorizar a riqueza cultural étnica e ambiental.

Os documentos norteadores para a educação indígena, em especialmente o atendimento às crianças do ensino fundamental, silenciam nesse aspecto, o recente documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012), objetiva:

- a) Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) Assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os

projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

d) Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

f) Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Assim, para o terceiro objetivo apresentado acima sobre o bilinguismo, que se configura uma complexidade, haja vista que se fala no Brasil várias línguas indígenas, o que dificulta a relação entre as diferentes etnias, como também entre indígena e não indígena. Não estamos defendendo o monolinguismo, ao contrário, defendemos que esse aspecto é um dos mais importantes para se instituir uma escola diferenciada – a preservação de sua língua materna.

A apropriação de novos sentidos e representações culturais para as populações indígenas ocasionou em muitas etnias a perda de sua língua materna. Todos os documentos que norteiam a educação indígena, a partir da década de 1980, defendem que as crianças sejam alfabetizadas em sua língua mãe.

No entanto, a educação indígena está longe da idealizada. O que está posto na legislação não confere a autonomia da educação escolar indígenas, como chama atenção Marés⁹ (1998 apud VILLARES, 2009, p. 274)

A educação estatal está concebida como um reprodutor monocultural, o que causa problemas não só aos indígenas, mas também aos ciganos, às comuni-

9 MARÉS, Carlos. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais, com índios. 1998.
Disponível em: <laced.etc.br/site/arquivo/alem-da-tutela.pdf>.

dades negras e mesmo às rurais, que recebem uma educação 'universal' urbana, havendo em relação aos índios, o acréscimo da língua. O multiculturalismo aplicado não raro se traduz em um conteúdo universal expresso em línguas diferentes, o que também é uma imposição, talvez até mais eficiente do que o colonialismo cultura.

O plano de gestão territorial do povo Suruí, que compreendemos também como proposta educacional intercultural, supõe uma estratégia de fortalecimento de seu Território, de sua cultura, e de sua economia, através da educação. Concordamos com Suruí et al. (2014, p. 13)

Aqui se inscreve claramente que um dos meios para se garantir a sobrevivência da humanidade é exatamente que a educação poderá proporcionar mudanças positivas no trato que fazemos com a Terra, com a floresta e com os demais seres existentes e que passa necessariamente pelo respeito e pelo uso adequado do nosso Planeta.

Uma última palavra

Nosso trabalho procurou identificar e apresentar a dimensão educativa metodológica inserida no plano de gestão etnoambiental do povo Paiter-Suruí a partir de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental. Pela limitação do trabalho, apresentamos algumas das ações que julgamos corresponder aos objetivos propostos. No entanto, enfatizamos que o plano é composto de 41 ações e que algumas apresentam os aspectos relacionados a temática educacional.

Ainda na perspectiva educacional, o plano apresenta como objetivos específicos: Implantar a escola agroambiental Paiterey como instrumento para repasse de conhecimentos ambientais sobre uso dos recursos naturais e Implantar a Universidade Indígena.

Desse modo, é necessário reconhecer o vanguardismo do Plano de Gestão Etnoambiental da terra indígena Sete de Setembro, por apresentar preocupações e ações de desenvolvimento e preservação de seu território, tendo em vista a sustentabilidade e a conservação de sua cultura a partir da educação. Só assim a aldeia vira escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leonizia Santiago de. As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas. In: MONTEIRO, Aida Maria. (Org.). *Educação para diversidade e cidadania*. Recife: Mec/secad/anped, 2007. p. 11-134.

ALMEIDA SILVA, Adnilson de. *Impactos socioculturais em populações indígenas de Rondônia: estudo da nação jupa*. 2007. 273f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007. Disponível em: <http://www.mestradogeografia.unir.br/downloads/3220_adnilson_de_almeida_2006.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. *Territorialidades e identidade dos coletivos Kawahib da Terra Indígena Uru-Wau-Wau em Rondônia: “Orevaki Are” (reencontro) dos “marcadores territoriais”*. 2010. 301f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba: SCT/RCT/DG/PPG/UFPR, 2010.

ATHAYDE, Simone et al. Aprendizagem colaborativa, transdisciplinaridade e gestão socioambiental na Amazônia: abordagens para a construção de conhecimento entre academia e sociedade. *Rbpg*, Brasília, v. 10, n. 21, p. 729-756,

12 out. 2013. Disponível em: <ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/419>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Org.). *Povos indígenas e escolarização*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.

BRASIL. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/ 92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 104p.

_____. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 11645*, de 10 de março de 2008. 1. ed. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Org.). *Povos indígenas e escolarização*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Direito a educação: o percurso histórico da educação escolar e superior indígenas no amazonas. In: *VENCONTRO ANUAL DA ANDHEP*, 2009, Belém. V Encontro Anual da ANDHEP. Belém: UFPA, 2009. v. 1, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p06.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

KANINDÉ; METAIRELÁ. *Plano de Gestão Etnoambiental da Terra Indígena: Sete de Setembro, Kanindé/Metareilá*, Porto Velho, 2009.

MEDEIROS, Adriana Francisca de; SILVA, Adnilson Almeida. As políticas para educação indígena: em defesa de uma ‘descolonialidade’ do currículo. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. *Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Curitiba: Ufpr, 2014. v. 1, p. 3-48.

MINDLIN, Betty. *Nós paiter: os suruí de Rondônia*. São Paulo: Vozes, 1985.

_____. *Vozes da origem*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Antonio; NASCIMENTO, Rita Gomes. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul. 2012. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SURUÍ, Chicoepab. *Reflorestamento da Terra Indígena Sete de Setembro: uma mudança da percepção e da conduta do povo Paiter Suruí de Rondônia?*. 2013. 63f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14338/1/2013_ChicoepabSuru%C3%AD.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SURUÍ, Chicoepab et al. *O protagonismo Paiter Suruí no cenário educacional indígena: elementos para um diálogo possível de interculturalidade*. **Polis**, Santiago, v. 38, n. 38, p. 01-17, 15 jul. 2014. Disponível em: <<https://polis.revues.org/10117>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TURNER, Frederick. *O espírito ocidental contra a natureza: mitos, história e as terras selvagens*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

VILLARES, Luiz Fernando. *Direito e povos indígenas*. Curitiba: Juruá, 2009.

Título: Educação indígena e interculturalidade:
um debate epistemológico e político

Direção-Geral: Antón Corbacho Quintela

Assessoria Editorial e Gráfica: Igor Kopcak
José Vanderley Gouveia
Revalino Antonio de Freitas
Sigeo Kitatani Júnior

Divisão Administrativa: José Luiz Rocha

Divisão de Revisão: Maria Lucia Kons

Divisão de Editoração: Julyana Aleixo Fragoso

Divisão de Impressão e Acabamento: Daniel Ancelmo da Silva

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Arno Pro; Proxima Soft.

Número da publicação: 35



Câmpus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil - 74690-900
Fone: (62) 3521 - 1107
direcaocegrafufg@yahoo.com
www.cegraf.ufg.br