

EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS KAINGANG E GUARANI INDIANIZANDO A ESCOLA?

BERGAMSCHI, Maria Aparecida – UFRGS

GT-06: Educação Popular

Agência Financiadora: PROPESQ-UFRGS

A educação escolar indígena conquistou evidência nos últimos anos no cenário educacional brasileiro e se expandiu para além da antropologia, ocupando espaços de reflexão e de pesquisa na área da educação. Um exemplo é o crescente número de trabalhos apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd¹. O debate mais forte no campo educacional está sendo colocado pelo viés da diversidade, em que as diferenças étnico-raciais são conclamadas e tornam visíveis os povos indígenas, historicamente apagados. Mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença ameríndia é contundente e visível “à flor da pele”, no Brasil há um relativo desconhecimento desses povos e, em geral, sua existência é admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala nos povos indígenas do Rio Grande do Sul, por exemplo, é comum o espanto ou um julgamento expresso em comentários como: “esses já não são mais índios, estão aculturados”.

É recorrente, também, uma generalização que não considera a diversidade étnica dos povos ameríndios e, igualmente, a generalização da escola indígena. No entanto, a educação escolar indígena diferenciada existe porque cada etnia, cada aldeia, tem seu modo próprio para o fazer escolar, recriando a escola de inspiração ocidental que chega em cada comunidade. Nessa perspectiva, as escolas específicas e diferenciadas, como são consideradas as mais de 2.300 escolas que funcionam nas terras indígenas brasileiras, também apresentam características distintas. A história da escola para os povos indígenas faz parte da história do contato desses povos com o mundo ocidental, e a escola de cada etnia é tão dessemelhante quanto as formas de contato estabelecidas nos últimos cinco séculos. Conforme Tassinari (2001), cada povo indígena que recebeu escola em sua aldeia, a recriou de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam.

Nesse trabalho, resultante das pesquisas realizadas junto às escolas das aldeias Guarani e, mais recentemente, também com os Kaingang, sistematizo e discuto algumas

¹ Na 29ª reunião da ANPEd (2006), foram apresentadas quatro comunicações sobre o tema, além da Sessão Especial e Mini-curso do GT Ensino Fundamenta; na 30ª reunião da ANPEd (2007) foram apresentadas cinco comunicações abordando educação escolar indígena.

estratégias que, ao meu ver, são usadas para constituir, na prática, o que os professores indígenas chamam de proposta pedagógica diferenciada. “O que foi feito há dez anos não está bem”, comentou o professor Dorvalino, referindo-se ao que, em geral, faziam os professores kaingang, quando reivindicavam, como parâmetro para uma escola indígena de qualidade, a escola não-indígena que conheciam fora da aldeia. “Hoje sabemos que temos que ouvir os mais velhos e fazer a nossa proposta pedagógica”, concluiu o professor. Também os professores Guarani mostram preocupação com a escola diferenciada: “a educação Guarani não tem que ser melhorada e nem questionada”, disse o professor Agostinho, durante um encontro de formação, em junho de 2006, em que professores se reuniram para aprender com as pessoas mais velhas, os *Karai*, que constituem referência de sabedoria e conhecimento para esse povo. “A educação escolar Guarani sim tem que melhorar e não aceitar o que os *jurúá*² impõem”, concluiu o professor.

É importante reconhecer que nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos 80 do século XX, observa-se entre os povos indígenas da América um intenso movimento de recriação e afirmação étnica³ e, em meio a outros movimentos, a educação escolar indígena vem sendo protagonizada pelos próprios interessados na escola: a comunidade de cada aldeia. A escola diferenciada construída nas aldeias, embora difícil de equacionar, caracteriza-se, principalmente, por privilegiar a língua originária, pela prerrogativa da presença crescente de professores indígenas bilíngües e por uma legislação que respalda práticas escolares apoiadas e informadas pelas cosmologias indígenas. A fala de uma liderança Kaingang confirma essas constatações e evidencia a afirmação étnica como centro da luta por espaço e por reconhecimento político e social.

e apesar de nós estarmos na cidade nós sempre vivemos o modo de ser índio nós nunca mudemos, nunca procuramos não ser índio. Isso é importante pra nossa nova construção no século vinte e um, porque eu acho que quinhentos e poucos anos que esse povo vem dizendo pra sociedade que nós estamos aí e queremos cada dia valorizar a nossa cultura, as nossas tradições, o nosso costume, a nossa organização social pra mostra que nós somos índios de verdade. O índio que era dono desse território e hoje, apesar da invasão de nosso território e muitas vezes nós mendigando por um pequeno espaço pra sobreviver essa comunidade e eu vejo cada comunidade diferente de organização. Não somos todos iguais, somos indígenas sim, mais cada comunidade ela difere de uma maneira (Jaime Alves, liderança Kaingang).

² Pessoa não-indígena, na língua Guarani.

³ Bengoa (2000) assevera a emergência indígena na América Latina como uma retomada dos movimentos afirmativos pelos próprios povos indígenas, inserindo a escola como componente importante nesse processo.

Bengoa (2000) argumenta que a unidade indígena na América Latina se constrói na afirmação étnica de cada grupo, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração e as ferramentas para constituírem espaços de vida e ampliar seus direitos frente ao mundo ocidental. E, nesse sentido, um olhar mais alargado sobre o movimento e as lutas pelos direitos dos povos indígenas de toda a América mostra que o reconhecimento dos seus direitos no plano internacional deve muito à educação escolar. “La emergencia indígena que atraviesa el continente (...) aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura” (BENGOA, 2000, p. 299).

Acompanhando o movimento recente de implantação da escola nas aldeias e tentando me afastar dos valores que constituem um imaginário escolar a partir do parâmetro da modernidade ocidental, observo e registro o que acontece nas escolas indígenas que as tornam diferenciadas. Algumas formulações acerca do que observo, são consideradas como um “contorno antropológico” cujas afirmações se sustentam na incerteza e na imprecisão que o movimento produz ao se fazer (BALANDIER, 1997b). E, como um mosaico, são constatações que exigem rearranjos constantes diante de diferentes inteligibilidades do movimento de uma escola se fazendo. Por isso, apresenta contornos móveis, traçados pela cosmologia indígena se apropriando da escola ao inseri-la em seu cotidiano, bem como pelas marcas produzidas pelas práticas escolares que predominam em nossa sociedade e são ainda referência escolar nas aldeias. “O verdadeiro contorno é o que efetua a ação antropológica, único acesso a inteligibilidade dos ‘outros conjuntos’ sociais e culturais, desde sempre ignorados ou desconhecidos” e, por meio de um duplo olhar, de identificação e estranhamento, permite uma compreensão, “tanto pelo interior”, quanto “pelo exterior” (BALANDIER, 1997b, p. 18). Assim, acompanho os processos de escolarização na comunidade kaingang do Morro do Osso, bem como na comunidade Guarani da Lomba do Pinheiro. Ambas buscam na Universidade uma parceria para discutir e refletir sobre essas práticas. Rolnik (1993) traduz o registro desse movimento como o processo de cartografar: o pesquisador, enquanto demarca, enquanto desenha uma trajetória, nela intervém, mudando a paisagem. Cartografar é compor, é delinear uma cartografia, é traçar um mapa com as marcas que nos afetam.

A perspectiva metodológica etnográfica adotada na pesquisa aproxima educação e antropologia e contribui para a compreensão da escola e das práticas pedagógicas nas aldeias indígenas. Uma etnografia que coloca “la experiencia em el meollo de la teoría”, (FONSECA, 2005, p.117) e possibilita descrever a escola inserida numa aldeia indígena porque, segundo a autora, esta perspectiva metodológica “aporta a la discusión de las sociedades contemporâneas una contribución singular, la tentativa de entender otros modos de vida a través de la subjetividad del investigador y su confrontación con lo diferente”.

A historicidade da tradição nas aldeias

É a partir dessas “confrontações com o diferente” que descrevo as estratégias constituídas pelas lideranças indígenas, a fim de configurar práticas e processos que apontem para uma indianização⁴ da escola, postura que considero aqui como “cuidado”. Observo, principalmente entre as pessoas mais velhas, uma atitude de pre-ocupação, no sentido de se ocuparem com discussões acerca das práticas escolares na aldeia, a fim de preservar o modo de vida indígena ante as mudanças que essa instituição pode provocar. Sabem da força destruidora infligida historicamente à educação tradicional pela escola imposta desde fora da aldeia. O cuidado, constituinte da existência humana (HEIDEGGER, 2002), se opõe a possíveis destruições e se configura como um movimento que gesta permanentemente a vida, evidenciado como desvelo do modo de ser indígena nas aldeias.

A proposta pedagógica pros indígena que, quando fala de escola indígena, não é pouca coisa a escola indígena. O bilíngüe também, a palavra é pequena, mas quando tu vai ver, tem muita coisa que tem que dar conta. (...) A educação indígena é um pouco diferenciada de que a educação não-indígena, a gente vem conhecendo isso, a gente vem entendendo isso, com o respeito das pessoas mais de idade, dentro das comunidades indígenas. Ela é um pouco diferente, mas a gente vai ter que criar (Dorvalino Cardoso, professor Kaingang).

E agora nós queremos uma educação diferenciada. Mas, que forma de diferenciamento esse grupo quer. É uma sala de aula voltada para a nossa cultura, pra esses indígenas, dentro de uma cidade desse tamanho, mas é um povo diferente com o seu idioma diferente, com seu modo de viver diferente (Jaime Alves, liderança Kaingang).

Eu quero dizer que são as pessoas idosas construindo uma verdadeira cultura, não é um “diz que” de uma cultura, é uma verdadeira cultura, porém que eles ajudam vocês a construir. A cultura indígena não vai se perder aqui

⁴ Uso o termo indianização para expressar o movimento de recriação da escola que observo na aldeia. Embora o modelo escolar advindo da cosmologia ocidental moderna se mostra forte, é possível perceber um modo próprio do fazer escolar e é esse movimento que aponta para uma escola diferenciada, que denomino aqui de “indianização” da escola.

na grande cidade. Porque nós temos muitos jovens que sabem a história indígena, porém, ela não é construída nos nossos colégios, assim, com livros (Claudir da Silva, liderança Kaingang)

Essas falas exemplificam o cuidado com que as comunidades kaingang “levam a escola”, evidenciando defesas veementes da necessidade de fazer uma escola que não afaste as pessoas indígenas do modo de vida inspirado na tradição. Mostram também que a proximidade com a cidade e o contato intenso com a sociedade não-indígena, requer um cuidado redobrado, buscando no passado e na tradição os elementos para afirmar o diferenciado. Assentada na “historicidade da *pre-sença*”, explica Heidegger (2002, p. 50) que a tradição também é histórica, na medida em que “a *pre-sença* já não é capaz de compreender as condições mais elementares que possibilitam um retorno positivo ao passado”, mas pode efetuar uma “apropriação produtiva”, relacionada a um tempo e espaço, pois o “*ser-aí*”, o “*Dasein*” implica a dinâmica da construção de um modo de ser histórico. E, isso é vivenciado nas aldeias, pelos Kaingang, por exemplo, quando as pessoas mais velhas discutem a necessidade de registrar as histórias antigas para as crianças ouvirem e escreverem na escola:

Porque o que eu falei ontem, o que a gente faz, o que a gente tem, ta muito na memória ainda, num ta nos livro, que a gente precisa ta fazendo esses registro pros futuros, nossas crianças, que um dia vai se liderança, e aí vai precisa se defende. E uma das grandes riquezas que nós temos é a língua falada nossa, é a nossa identidade. Porque pra fala qualquer um fala. A língua, eu posso fala qualquer língua, como eu to falando agora português, não é porque sou português. Então isso é importante. O que vale pra nós mesmo hoje, segundo os nossos antigos, é a identidade. Porque a cultura, a cultura muda. O artesanato qualquer um faz, não podemos se faze de conta, porque quem sabe a história, é quem é o original.

Balandier (1999, p. 41) anuncia que “sob a pressão do presente, o esquecimento realiza seu trabalho de obliteração”, fato que pode ser exemplificado pela “perda da língua”, denunciado por algumas pessoas das comunidades kaingang. Porém, se há um vigor nas vivências destruidoras de memórias em relação ao modo de ser indígena, há um vigor maior nas ações dos guardiões que fazem da memória um recurso de uma nova resistência, relacionado-a a uma tradição original, que convoca o passado na busca de “respostas para a necessidade de identificações e enraizamentos” (p. 46). Esse movimento se faz presente quando necessitam de elementos para criar uma escola diferenciada e, inclusive recuperar o idioma “esquecido” por algumas pessoas, como ocorre na escola kaingang acompanhada por essa pesquisa.

Compreendo que a memória é constituída entre o passado e a situação atual e é, a partir do presente que é evocada, produzida e recriada. Nessa perspectiva, constato o intenso “trabalho de memória”, tanto nas comunidades Kaingang quanto no meio Guarani, sobretudo ao evocarem, constantemente, o papel dos “velhinhos”, que têm a sabedoria. “O jovem se atrai mais pelo lado dos brancos, quer saber o que tem de bom lá. Mas a raiz está aqui pra gente pensar. Temos que reviver a nossa cultura”, afirma o cacique Guarani Cirilo Morinico.

Balandier (1997a, p. 94), ao discutir diferentes concepções de tradição, faz referência a uma idéia que explica a forma como a entendo entre os Guarani e os Kaingang nesse movimento de criação de uma escola diferenciada na Lomba do Pinheiro e no Morro do Osso:

a tradição traduz-se continuamente em práticas; é aquilo pelo que a comunidade se identifica (tal como aparece diante de si mesma), se mantém em uma relativa continuidade, se faz de maneira permanente sempre produzindo as aparências de ser, agora, o que deseja ser. Na medida que permanece viva e ativa, a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade; (...) Na medida que é praticada, descobre seus limites: sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem, aos quais ela deve finalmente se subordinar. A tradição não se dissocia daquilo que lhe é contrário. Governa os indivíduos e a coletividade, mas só alguns a conhecem inteiramente. Na superfície do conhecimento banal – encontra-se escondido o conhecimento profundo, que só um pequeno grupo detém e que se transmite por meio de um lento procedimento iniciático. A tradição é ao mesmo tempo exotérica e esotérica, vulgarizada em graus variáveis segundo as condições sociais e, em toda sua totalidade, apenas reservada à guarda dos sábios.

Diante das negociações com as instituições não indígenas, evocam a tradição, referindo o modo de ser indígena, que, em situações limites, parece até soar como simulacro. Principalmente entre os Guarani, os não-indígenas são afastados das práticas tradicionais “verdadeiras”, cujos conhecimentos que as sustentam são prerrogativas de alguns sábios. Vemos isso na fala de Seu Dário Tupã: “Os brancos pensam que, por termos casas de alvenaria estamos deixando de ser Guarani. Isso é só material, o Guarani continua na sua cultura”. E, referindo-se a escola afirma: “Queremos estudar o sistema do branco para se apresentar bem e entender as coisas do branco, falar bem português, ler, escrever...”.

Por isso, na elaboração de políticas públicas, nas discussões sobre a escola, há uma preocupação com a presença das pessoas velhas, os *Karai* (Guarani) e os *Kujã* (Kaingang), que funcionam como guardiões da memória e da tradição. São, também, os

que dão conselhos aos jovens e auxiliam o cacique na tomada de decisões. Nas situações em que aparece a fragilidade para viver o modo de vida indígena, especialmente porque o intenso contato coloca o “mundo dos brancos” muito próximo às aldeias e acionam transformações, a ancestralidade é evocada para afirmar permanências, funcionando como “meio de simulação de uma ordem imutável, fundamental, que o curso dos acontecimentos pode apenas mascarar” (BALANDIER, 1997a, p. 37). É uma face dinâmica da tradição, que se transfigura, se modifica para continuar. Nesse sentido, a escola se impõe na aldeia como uma figura de desordem, desafiando a ordem assentada na educação tradicional.

Certeau (1995, p.148) explica que a consciência de pertencer a um determinado grupo, “está ligado a uma mistura cultural”, a necessidade de tomar consciência de si mesmos como Guarani e como Kaingang, para se diferenciarem dos “brancos”. Exatamente no momento em que mais são pressionados pelo modo de vida ocidental, quando se sentem “apertados”: acudados pelo comércio, pela língua portuguesa que adentra na aldeia com as inúmeras pessoas não-indígenas que os visitam diariamente; pelos bailes “de branco” que seduzem os jovens; pelos artefatos que fazem parte do uso diário, como rádio, televisão, fogão a gás, telefone celular, apenas para citar os mais comuns. Argumenta o referido autor que “o sentimento de ser diferente está ligado à designação dessa diferença pelos outros”. É também como força política, como estratégia de luta política, que o modo de ser indígena é afirmado constantemente por suas lideranças diante desses “outros”, tanto nas falas, como, e particularmente, “mostrando” rituais e explicitando, na prática, que a “consciência étnica” existe através de atos, de um fazer cotidiano que precisa ser preservado, mostrado e defendido. Isso fica evidente quando o assunto é a escola específica e diferenciada.

A relação da escola com o solo que a gesta: a Aldeia Guarani da Lomba do Pinheiro

Tekoá Anhetenguá: assim os Guarani denominam essa aldeia, situada no município de Porto Alegre, RS. É constituída por uma população de aproximadamente setenta pessoas, sendo que a maior parte é proveniente da Argentina, através de deslocamentos constantes que configuram um movimento de reapropriação das terras ancestrais situadas ao sudoeste da América⁵. Todas as pessoas da *Tekoá Anhetenguá* são

⁵ Segundo Monteiro (1992, p. 476), no início do século XVI, o povo Guarani ocupava uma área, que ia “do Chaco até o Atlântico, das capitânicas do Sul até o rio da Prata”, compondo um território contínuo de

falantes do idioma Guarani, reconhecido por eles como *Mbyá*. A aldeia possui uma área diminuta, de dez hectares, longe de oferecer condições adequadas para o modo de vida Guarani, como por exemplo, a prática da caça, da pesca, da agricultura nos moldes tradicionais, do contato mais intenso com a mata, entre outros. Porém, mesmo “apertados”, como dizem de si no contato com a sociedade não-indígena, mantêm uma pequena mata, plantam milho, mandioca, batata-doce e amendoim e esforçam-se para manter vivo o modo de ser Guarani, o *Nhande Reko*. Mantêm, no cotidiano, modos de vida inspirados na ancestralidade, evidenciados principalmente na língua, na forma de educar as crianças, na alimentação e moradia, no contato com o fogo e demais elementos da natureza e, principalmente nos rituais realizados na *Opy*, a casa de reza.

Conquanto, na memória coletiva a educação escolar figure como um aparato da cultura ocidental, nos últimos quatro anos a escola funciona na aldeia: a solicitam também para as crianças e, principalmente para os adultos, com o intuito de aprenderem a língua portuguesa, leitura e escrita, consideradas ferramentas necessárias para o diálogo com a sociedade não-indígena. Não há um prédio específico para as atividades escolares, que, em seu curto tempo de existência, já funcionou em distintos lugares. Está assentada agora numa casa construída para sediar o centro comunitário. O professor Guarani, indicado pelas lideranças tradicionais da aldeia, reúne um grupo de vinte crianças e desenvolve as aulas quase que exclusivamente na sua língua materna. Os processos e práticas de escolarização que predominam na aldeia lembram muito de longe a normatização exercida pela escola na sociedade não-indígena. Na aldeia, a escola se configura em tempos e espaços fluidos, cujo currículo se assenta, principalmente, em atividades de ler e escrever em guarani e português. Sobretudo, se apresenta como uma presença ambígua e contraditória, entre um querer e um não querer, como deixa antever a fala de uma liderança da *Tekoá Anhetengúá*.

A princípio sou a favor da escola, acho que é uma arma boa. Antigamente a escola destruía a tradição, o idioma. As pessoas iam para a cidade estudar e não voltavam mais, desprezavam os parentes. Mas hoje as coisas mudaram. Penso nos meus filhos, gostaria que aprendessem a ler, que aprendessem as leis, só isso que posso ajudar (Santiago Franco).

A aldeia Kaingang do Morro do Osso

ocupação não-homogênea ou exclusiva. Escolhiam as florestas tropicais e subtropicais, o litoral e a margem dos rios do sistema Paraná-Paraguai para conformarem suas pequenas aldeias.

A comunidade indígena vive no Morro do Osso desde 2004, re-ocupando uma terra ancestral que é hoje área de preservação ambiental, localizada na zona sul de Porto Alegre, RS. A comunidade tem na escola diferenciada um elemento a mais para afirmação da identidade étnica e, com isso, legitimar a sua presença no local. Ocupam aquele espaço marcado por conflitos contínuos com os não-indígenas, sejam pessoas e instituições ligadas a lutas de preservação do meio ambiente, bem como o poder público, que ameaça constantemente a retirada dos kaingang da área. São cerca de 20 famílias, vivendo em pequenas casas na entrada do Parque Morro do Osso, “apertados” por imponentes mansões de um bairro chamado Sétimo Céu, que avançou na subida do morro, privatizando a bela vista para o Lago Guaíba. A comunidade kaingang produz renda para a subsistência, basicamente, através da elaboração e venda de artesanato na cidade, com a qual os moradores da aldeia têm um contato intenso. Alguns jovens e crianças freqüentam escola fora da aldeia, incluindo um universitário que cursa Direito no IPA - Instituto Porto Alegre.

A escola da aldeia situa-se num prédio de madeira, tendo seu interior ornamentado com miniaturas de artesanatos tradicionais de cipó e muitos desenhos e trabalhos escritos no idioma materno do grupo. São elementos que afirmam uma presença diferenciada nesse ambiente. O professor, contratado pela Secretaria de Estado da Educação, atua na escola desde 2006, ensinando crianças de várias idades. Como afirmei anteriormente, algumas delas freqüentam a escola fora da aldeia, mas no turno inverso estudam aí, “para ter conhecimento da língua e da cultura”, diz o professor. São atualmente 12 crianças pequenas, entre seis e oito anos, que freqüentam a escola pela manhã e 14 crianças um pouco maiores, que conformam a turma do turno da tarde. Diz o professor que “a maioria fala Kaingang, só que tem pai e mãe que não fala”, portanto a escola é uma referência para o idioma originário. Os kaingang que moram no Morro do Osso têm claro que a manutenção dessa terra está intimamente atrelada ao fato de, não só viverem o seu modo de vida tradicional, mas, sobretudo, “mostrarem” e afirmarem aos não-índios a sua identidade indígena. Para tanto, a tradição é evocada todo o momento e a escola se apresenta como um local adequado para isso. “Lá fora, em Irai, as crianças não têm vontade de aprender a cultura, já estão perdendo a identidade na escola. Aqui as crianças gostam”, constatou o professor, referindo-se ao interesse das crianças Kaingang da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Topê Pãn* do Morro do Osso, comparando à escola que freqüentou na Terra Indígena do interior do estado.

“Uma sala de aula voltada para nossa cultura, para nosso idioma”, diz o cacique, caracterizando a escola que querem. O professor kaingang que atua no Morro do Osso frequentou a escola de Ensino Fundamental na aldeia de Irai-RS e o Ensino Médio fora da aldeia. Embora siga os passos do seu pai e seu tio, professores mais velhos e há mais tempo atuando nas escolas indígenas, diz que ainda se sente inseguro, porque é difícil desenvolver uma proposta diferenciada. No entanto, afirma também que “não é só o professor que deve construir a proposta, mas toda a comunidade”. Reconhece que são questões espirituais, de terra, de cosmologia, somadas à vontade das lideranças, que exigem um bom trabalho na escola e juntas, constituirão uma proposta diferenciada, mas que ainda não está explicitada. “Nossos livros de história são os velhos, são os *Kujã*” reafirma o professor, reconhecendo que mesmo tendo cursado a escola, sabendo escrever, “os velhos que são formados, não nós”. Fica evidenciado um conflito entre o professor que detêm o conhecimento – da escrita e do mundo não-indígena – e os velhos, detentores da tradição, criando uma ambigüidade para a educação escolar. No entanto, reconhecem a necessidade da comunidade “controlar” seu professor. Os professores, tanto Kaingang como Guarani, elegeram os velhos como seus professores e ocupam um lugar de “intermediários”, “mediadores” dentro da aldeia. Ensinam, também, o que os mais velhos não sabem, como ler e escrever, mas estão sempre voltados para um passado imaginado, evocando a sabedoria de antigamente.

Práticas diferenciadas que indianizam a escola nas aldeias

Embora as marcas da escola não-indígena apareçam fortes na aldeia, percebo que há, nas práticas de escolarização da comunidade indígena, uma apropriação dos modos de fazer escola. Observa-se, o que Certeau (1994) explica como apropriação, que traduz o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença. Como diz o referido autor, o ato de consumir não corresponde a uma assimilação linear de tornar-se semelhante ao bem consumido. O que a prática da escola na aldeia sugere é que, ao fazê-la a tornam semelhante a si, pois mostram apropriarem-se dela, indianizando-a.

Nesse sentido, muitas questões advêm desse entendimento e que fazem olhar atentamente para os pequenos atos que mostram a força das cosmologias indígenas: quais os atos que apontam para uma escola indígena própria? Quais as estratégias que permitem constituir essa escola? Que valores não-indígenas a escola veicula na aldeia? Existe a possibilidade de um efetivo diálogo, em que a sociedade não-indígena também

acolhe saberes e fazeres da educação indígena? Como se expressa a ética do cuidado do modo de vida indígena, diante dos processos de escolarização?

Mas quando ela é do jeito da educação indígena, ela seja bem vinda pra nós, porque a gente vai ter que fazer isto acontece, então a agente já tem muito esses conhecimento na educação indígena, sobre esse jeito que vem acontecendo, em todas coisas. Eu também relato um fato, acho que os espaços que nós tivemos hoje, eu me lembro que quando nós era tutela da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), nós não tinha esse espaço assim, vivia um pouco mais espremido sobre a educação indígena. Taí o Chico também pra conta, meu parente aí, que ta aí. Mas a gente viu, a gente não tinha esse espaço de chegar e criar o próprio sistema, a própria educação indígena, ela já vinha pronta de baixo pros indígena antes deles prepararem (depoimentos de um velho *Kujã*).

Então, registro o que e como acontece a escola nas aldeias indígenas, pontuando alguns aspectos que as faz diferenciadas. Considero escola indígena aquela feita pelas e nas comunidades indígenas, como ocorre no Morro do Osso – Escola Indígena Kaingang *Topê Pãn*, e na Lomba do Pinheiro – Escola Indígena Guarani *Anhetenguá*, sem a intromissão diária de professores não-indígenas⁶. Observo que, quando são apenas os professores indígenas atuando, o resultado é diferente do modelo escolar que predomina nas sociedades não-indígenas: na aldeia a escola parece uma “não-escola”. Ao olhar desavisado pode causar uma grande incompreensão, pois para uma concepção ocidental da instituição escolar, a prática que aí predomina aparece como erro, como insuficiência, como falta de escola. Há uma incompreensão diante de um outro modo de fazer a escola, modo que não se encaixa no sistema homogêneo de educação escolar, que formata tempos e espaços.

No prédio que chamam ‘postinho’ onde está funcionando a escola nesse momento, podemos dizer, do ponto de vista não-indígena, que o local está sujo: papéis espalhados, terra, ‘restos’ espalhados pelo chão e isso impressiona quem vem de fora, de outra educação. (...) Em poucos minutos a sala de aula está pronta para começar. Mais tarde, perguntando ao professor sobre a presença de crianças com idades bem diferenciadas, ele explica que não pode separar, senão as crianças deixam de vir. Os maiores ‘cuidam’ dos menores, ‘ajudam’, diz ele e é exatamente o que se observa no decorrer das atividades, quando as crianças pequenas buscam apoio nos maiores, para diversas questões, tanto relacionadas ao papel e lápis, quanto à merenda que está sendo distribuída. (...) O professor mostra trabalhos feitos em outros dias e, numa aula intitulada Geografia, observa-se que fizeram desenhos da aldeia: as casas, a mata e os animais, convivendo com carros que circulam pelos caminhos – *Tape* - desenhados pelos alunos. Do meu

⁶ Mesmo respeitando a comunidade, o professor não-indígena que vai atuar na aldeia, faz uma escola diferenciada em alguns aspectos, mas atua fortemente marcada pelo ritmo da escola sua conhecida. A evidência que se faz mais forte é a normatização em relação ao tempo e ao espaço, sendo que algumas modificações introduzidas nesse sentido, como um recreio mais demorado, é tido como uma concessão e não como um modelo de uma outra escola a se fazer.

ponto de vista, tendo como parâmetro as práticas escolares da escola não indígena, muitos trabalhos estão incompletos, com escritas iniciadas, com pinturas a completar...(anotações do diário de campo, Escola *Anhetengúá*, agosto de 2006).

Seguindo os questionamentos de Illich (1973), podemos nos perguntar se há possibilidades para uma instituição escolar que não siga os parâmetros da escola da modernidade ocidental?

Pode nos parecer que a escola que não tem aula todos os dias, que não cumpre um horário fixo e fixado, que não segue e cumpre um currículo pré-determinado, que não funciona dentro de um prédio com exclusividade para suas práticas e mobiliado num determinado padrão (carteiras dispostas em filas, quadro negro, mesa do professor em frente aos alunos, livros...), não se configura como uma escola. E assim, observando uma prática escolar que não se encaixa nos padrões habituais, a olhamos como deficiente, como não-escola. Uma comunidade que não insere no dia-a-dia das crianças a escola de frequência obrigatória, que não escolariza a vida infantil para além das atividades desenvolvidas naquele momento em que a escola acontece, como, por exemplo, tema de casa ou “fetichização” do material escolar, dão indícios de uma “desescolarização da aldeia” traduzida por uma não-escolarização do dia-a-dia. Segundo Illich (1973, p. 153) “desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa a obrigar outra a frequentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, convocar uma reunião”.

E, nesse sentido, observo nas escolas indígenas Kaingang *Topê Pãn*, e Guarani *Anhetengúá* algo que lembra uma sociedade desescolarizada: as crianças vão à escola porque têm e quando têm vontade; o tempo de permanência na escola depende do envolvimento com uma atividade que interessa às crianças, em geral proposta pelo professor; o espaço não é necessariamente um espaço fixo e fixado e muitas vezes a sala e o mobiliário se misturam com outras atividades, como produção e armazenamento de artesanato, elaboração e ou depósito de alimentos, alojamento de visitantes, bem como para outros tipos de reuniões; a escola não funcionando diariamente, com obrigatoriedade, respeitando, em primeiro lugar, outros fazeres da comunidade e das crianças ligados ao modo de vida tradicional, como acompanhar os pais na venda do artesanato ou em visitas a parentes. São algumas situações em que o modo de vida indígena interfere no funcionamento da escola, fazendo-a diferenciada e sinalizando que

a história e a cosmologia da sociedade indígena também imprimem suas marcas nas práticas escolares nas aldeias.

Nobre (2006) estudando a Escola Indígena Guarani *Kyringue Yvotyty*, no Rio de Janeiro, percebeu que, num determinado período, essa escola “ficou fechada e descuidada, o prédio depreciou-se, os ‘papéis jogados pelo chão’. As jovens lideranças não se aglutinaram mais em torno da escola, pois não há atividades ‘escolares’” (p.10). Diante disso, buscou sentidos na história e na cosmologia Guarani, explicando que esse “adiamento” da efetivação da escola pode relacionar-se ao complexo “resistente-subordinado” que caracterizaria os Guarani atuais, como uma transfiguração dos ancestrais “guerreiro-antropofágico” Tupinambá e “profético-migratório” Guarani. A escola como um inimigo, que por vezes se transforma no inimigo-aliado: mesmo ameaçando o modo de vida tradicional, a escola é hoje “valor simbólico disputado no mercado simbólico indígena” (p. 11). Por isso, a escola nas aldeias Guarani é marcada por ambigüidades e contradições, expressas por um querer e um não-querer escola a um só tempo (BERGAMASCHI, 2005). São pistas importantes que precisam ser consideradas, pois essa instituição que parece não funcionar na aldeia porque não se coloca nos termos da escola ocidental moderna, pode estar apontando para uma “indianização” da escola, processo de escolarização informado pela história e cosmologia de cada povo.

Ou seja, as sociedades Guarani e kaingang, produzindo a escola em suas aldeias - que aos nossos olhos parece não funcionar como escola -, expressam uma característica importante do seu modo de ser. Portanto, descrever a forma e o conteúdo da escola da aldeia, sem julgamento ou não atrelando ao parâmetro da escola não-indígena permite compreender um outro modo de fazer escolar, mesmo não tendo aula todo o dia, mesmo não cumprindo um calendário de duzentos dias letivos e de quatro horas diárias. Sem dúvida, são situações que nos assustam, pois retornam perguntas desafiadoras que acompanham muitos pesquisadores e gestores de políticas de educação escolar indígena: é possível fazer a escola diferenciada com qualidade? Uma escola diferenciada proporciona os direitos de uma escola de qualidade, também reivindicada por muitas lideranças indígenas? Porém, por mais sedutoras que sejam essas indagações, compreendo que é função da própria comunidade indígena definir a sua escola, tendo em vista que almejam “levar com cuidado” o processo de escolarização nas aldeias.

É importante evidenciar que as escolas que observo nas aldeias Guarani e Kaingang têm diferenças acentuadas, pois são dois povos diferentes, são, portanto,

histórias e cosmologias que também se expressam em modos próprios no fazer escolar. Na escola *Topê Pãn* do Morro do Osso, de certo modo, as crianças aprendem a ser Kaingang, re-introduzindo elementos da cultura que haviam sido perdidos, como, por exemplo, a língua, por ora abandonada por algumas famílias; na escola *Anhetenguá* da Lomba do Pinheiro as crianças aprendem a ser Guarani não deixando ou graduando a entrada de elementos não-indígenas. Contudo, em ambas, aparece uma estratégia semelhante: evocar os saberes ancestrais e a tradição, fortalecendo a identidade étnica, para construir uma escola diferenciada, que ainda não sabem como será. E, sendo aldeias em que, diariamente, a fronteira com a sociedade não-indígena tem que ser demarcada, a afirmação étnica é requisitada a todo o momento, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração para constituir também uma escola diferenciada.

Referências Bibliográficas

- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio ao movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.
- BALANDIER, Georges. **O Contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.
- BALANDIER, Georges. **O dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BENGOA. **A emergência indígena na América Latina**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**, 3ª ed. Campinas, SP: Papius, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FONSECA, Claudia. La clase social y su recusación etnográfica. **Etnografías Contemporáneas**. Universidad Nacional de San Martin – Escuela de Humanidades – Centro de Investigaciones Enográficas. Buenos Aires. Abril, 2005, p.p. 117-138.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo, vol. I**. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escola**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil Meridional: séculos XVI-XVIII. In. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **A História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 275-498.

NOBRE, Domingos. **Escola Indígena Guarani Mbyá: resistência e subordinação**. 29ª Reunião anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu-MG, outubro de 2006.

ROLNIK, Suely. **Memorial**. São Paulo: PUC, 1993.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.