

PROFESSORES –ÍNDIOS E A ESCOLA DIFERENCIADA/INTERCULTURAL: A EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS INDÍGENA KAIOVÁ/GUARANI NO MATO GROSSO DO SUL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA ESCOLA. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.

NASCIMENTO, Adir Casaro – UCDB

GT: Educação Popular/ nº 06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

O professor deve trabalhar na escola, pesquisar, fazer reunião na aldeia, avaliar os alunos, fazer diários de classe, varrer a escola, capinar em volta e orientar os alunos a fazerem a coisa certa. O professor tem direito de descansar, participar da festa, ir a roça, pescar, participar de curso, participar da reunião, ajudar o trabalho da comunidade. (Ibene Kuikuro, professor – índio do Xingu/Mato Grosso)

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam da educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas. (Maria de Lourdes Amambai/MS)

Ibene Kuikuro e Maria de Lourdes parecem dar conta do protagonismo histórico que deles se espera no contexto das lutas pós-coloniais, nas quais a escola adquire significativamente a condição de estrutura social que interage com a comunidade que a abriga, conferindo dignidade e autoridade às experiências e histórias vividas, dando voz aos silenciados, mobilizando discursos, traduzindo-os para uma situação particular (a escola) numa perspectiva de rearticulação que envolva toda a comunidade e o mundo que a cerca. Teoricamente um desafio: as práticas de escolarização e a relação entre o poder e a produção de conhecimento. Sendo assim, os professores – índios, “enquanto pessoas que têm posições estruturais e que fazem parte de relações estruturais” (Popkewitz, 1997, p.242) passam a dar um novo contorno à prática pedagógica, passam a fazer dela uma práxis comunitária inserida em um contexto de ações e de resultados de ações e não como algo isolado dos processos de construção dos novos contextos que são as aldeias no momento presente. (Gruzinski, 2001; Bhabha,1998; Canclini,1997; Hall,1998; Barth, 1998). Conceber a escola e, no caso, a escola indígena, “como espaço de diálogo, ação e apropriação dos

bens culturais” (Ramos – de- Oliveira, 2003, p.307) ou como teoriza Tassinari (2001, p. 49) “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]” reorienta as funções do professor, de sua prática pedagógica em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas (Canclini, 1997) como aquele que deve:

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

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

Na referência a Resolução nº 3/1999/CNE, que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil é possível destacar os princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político - pedagógico desta escola. A Resolução estabelece, entre outras *diferenças*, as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à **valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica**” (Art. 1º). Segundo o documento isto será possível através de “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo”, da “organização escolar própria” (Art. 2º), da “participação da comunidade na **definição do modelo de organização e gestão**” considerando “suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas” (Art. 3º). O artigo 5º destaca que: “A formulação do

projeto pedagógico próprio **por escola ou por povo indígena**, terá por base” - entre outros aspectos de cultura e currículo, **“a participação da respectiva comunidade ou povo indígena”**. Quanto à **docência** na escola indígena diz a Resolução 3 : “ A formação de professores indígenas **será específica, ...**” (Art. 6º); “ Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios , na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (Art. 7º) complementando no artigo 8º que, **“ A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”**. Grifos meus.

O Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 quando trata da educação indígena em suas Diretrizes argumenta que “A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, **é melhor atendida através de professores índios**” e que a formação destes professores “ deve capacitá [-los] para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas [...] **para uso nas escolas instaladas em suas comunidades**”. No estabelecimento de Objetivos e Metas, o Plano, afirma “assegurar **a autonomia das escolas indígenas**, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, **garantindo a plena participação de cada comunidade indígena** nas decisões relativas ao funcionamento da escola”. (grifos meus)

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

Parece pertinente anotar que das 21 “capacidades” ali postas, apenas 04 estão voltadas para práticas pedagógicas restritas à sala de aula ou ao espaço escolar o que, pensando em uma avaliação mais abrangente, é um avanço no sentido de se propor um estatuto para o profissional/professor (Zeichner, Freire, Nòvoa, Giroux, Moreira, Brzezinski, Ramos-de-Oliveira entre outros) que não se alcançou em outras diretrizes ou em discussões localizadas para formação de professores. Como aponta o Documento em sua Introdução “a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade” (p.10), ou seja, sujeitos capazes de colocar a própria cultura em diálogo com outras culturas como condição epistemológica para o conhecer e para o enfrentamento das relações assimétricas do poder.

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

Tomando-se, então, os três documentos citados como referência fica evidente que no novo modelo de escola para as comunidades indígenas, o acento teórico-metodológico faz a indicação para o caráter epistemológico de uma prática pedagógica extensiva, ancorada numa relação entre as ações da escola e da sociedade, no sentido de interpelar o contexto educacional visto não mais como estritamente o espaço escolar, mas sair em busca dos “entre-lugares” (Bhabha, Fleuri), o organismo vivo, polifônico/polissêmico (Bakhtin), ambivalente (Bhabha) que, em última instância, constitui-se no “ território”, espaço de traduções inesgotáveis do significado (Pacheco Veiga-Neto, Candau, Larrosa e Skliar) forjador de complexidades (Morin) de onde deve emergir a pedagogia como prática social. Determinar a ação pedagógica “por meio de uma avaliação crítica e contínua dos objetivos, das conseqüências e do contexto social de sua atividade.” (Scheffler, apud Zeichner, 2003, p.44)

Na prática isto significa abrir espaço, muito especialmente, no âmbito das escolas, para a inserção da cultura local (Geertz, Freire, Certeau), dos processos educacionais primários (Berger e Luckmann), de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, pelo exemplo. Significa abrir espaço para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada também, pelos mais velhos, pelos rezadores. Significa produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção em que todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca tornar-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus “muitos mundos” e, ainda, a cultura que os perpassa no convívio com a cultura “popular” que não é a indígena, mas com a qual interagem na cidade, pela mídia, nos

contatos aos quais estão sujeitos, na pressão do entorno. Neste sentido, a busca do pertencimento étnico-cultural, via currículo escolar, exige tomar a equidade, sempre posta como condição da qualidade, muito mais no campo da epistemologia, da revisão das relações curriculares e, dentre elas, as relações pedagógicas que, certamente, abrirão espaços para a diferença enquanto construções histórico-culturais (Bhabha) onde cada grupo social pode estar fazendo a redescoberta, a releitura, a revalorização de suas histórias e experiências específicas (cultura), do que no campo das compensações ou do suprimento do que, historicamente, a cultura escolar, tem considerado como privação (cultural, lingüística, cognitiva, intelectual, tecnológica) a que julga serem portadoras a maioria das crianças das escolas públicas e, mais notadamente, a população indígena.

O ordenamento jurídico pós/88 define, portanto uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando que a equidade para a escola indígena deve constituir um repertório de ações agendadas com a clara intenção de que alunos, professores e comunidades possam estar realizando a antropologia de si mesmos, produzindo a síntese e/ou o diálogo a partir das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade. Objetiva-se, assim, para a escola indígena um novo espaço, um “espaço de fronteiras sociais”.(Barth, Tassinari, Brand, Nascimento).

Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena entre aldeados e urbanizada. Entre povos tradicionalmente habitantes do Estado e os que têm ressurgido, e/ou se identificado como índios, principalmente, nos Encontros de Educação Escolar, existem dados de oito etnias¹: - Guarani - Kaiowá com uma população estimada de 32.000 pessoas distribuídas em 26 áreas indígenas, concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai; - Guató, com aldeia na região do Pantanal, tendo ao todo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se vivendo majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia; - Kadiwéu, cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena; - Ofaié com uma população total por volta de 58 pessoas, alocados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná; - Terena, mais de 19.000 pessoas, concentrados na região central do Estado; - Kinikinawa,

¹ Todas essas informações são estimativas pois não se conta , ainda, com dados censitários (por comunidade) por parte do IBGE. As informações são resultados de censos particulares realizados pela FUNAI, CIMI, FUNASA e Secretaria de Educação do Estado .

em torno de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica; - Camba, em torno de 2000 pessoas que migraram da Bolívia no início do século passado e vivem discriminados como “estrangeiros” na periferia de Corumbá; - Atikun, em torno de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e que ainda não são identificados como população indígena pela órgãos competentes.

Com relação aos dados específicos das escolas situadas em aldeias, ou que atendam a população indígena, não encontramos na Secretaria de Educação do Estado informações precisas sobre número de professores-índios, formação, tempo de trabalho, gênero, idade, condição de contrato embora haja relatos e dados isolados de que na última década houve uma certa “apropriação” da escola pelos índios, inclusive, como gestores, especulando-se que em todo o Estado cerca de 80% dos professores das escolas indígenas sejam índios. Também não se tem um cotejamento oficial sobre o número de crianças nas escolas e, por consequência, a trajetória das mesmas no período escolar. Realizar este levantamento faz-se necessário para que os estudos sobre práticas pedagógicas pudessem ser realizados.²

Em nível nacional, o envolvimento oficial dos órgãos governamentais do Estado e de alguns Municípios vai acontecer mais efetivamente, pelo menos teoricamente, a partir de 1988 com a promulgação da Constituição e seus desdobramentos imediatos: Decreto Presidencial nº 26/91, a Portaria Interministerial nº 559/91 e a regulamentação pela LDB 9394/96 que estabelece no artigo 78 a garantia para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de, 1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – índias. No desdobramento o Conselho Nacional de Educação apresenta o Parecer 14/99 que fundamenta a Res.N.03/99 já comentada neste texto.

No bojo destes documentos e perseguindo objetivos, que já faziam parte dos anseios das populações indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: 1-) o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese **cuja identidade está na natureza e história de cada**

² Segundo o Censo Escolar Kaiowá Guarani no Mato Grosso do Sul, publicado em 1999 e realizado pelo Programa Kaiowá Guarani/UCDB, em 1998, o Estado apresentava os seguintes dados: em 24 comunidades indígenas G/K, 51 escolas/salas; 159 professores G/K e 4620 crianças matriculadas na pré escola e séries iniciais do ensino fundamental.

comunidade e, 2-) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor – índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a síntese, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes.

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

No Estado, os professores – índios G/K, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

No encontro de professores e lideranças indígenas G/K realizado no ano de 1991 e registrado por Rossato³ os participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Ñande Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos...Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.

Enquanto política pública, Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo, articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. É possível afirmar, que os anos de 1990 a 1992 foram anos

³ Os registros estão no texto **A luta pela educação escolar diferenciada entre os Guarani Kaiowá do MS**, não publicado, apresentado no 1º Encontro de Pesquisadores do Centro - Oeste sobre Povos Indígenas, promovido pela Universidade Católica Dom Bosco-UCDB-Campo Grande, em setembro de 1996.

promissores no Estado com relação a colocar em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, o cenário nacional. Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores – índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena que foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação apenas em 03 de agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95.

Vale destacar que apesar da morosidade do Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia com relação às escolas nas aldeias era bastante intenso o que leva a experiências, mesmo nas escolas oficiais, de atividades e ações mais pontuais diferenciadas, reuniões com as comunidades, discussão do tema nas grandes assembléias, chamadas de *Aty Guasu* pelos guarani, promovendo, eu diria, à luz de Paulo Freire, o diálogo que ao mesmo tempo que fazia a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abria espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a vida com as próprias mãos. O texto das Diretrizes/MS foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público.

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

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

de Capacitação de Professores Guarani/Kaiowá, com início em 1994, para 40 professores não portadores do antigo primeiro grau, e que pretendia certificá-los neste nível o que por questões de entraves burocráticos, acabou por não se efetivar, (apesar da avançada Deliberação CEE nº 4324/95). No entanto, as experiências vividas permitiram um nível de formação e de conscientização que fortaleceram não só os professores como também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. Em parceria com o MEC, o Estado tem desenvolvido Programas de Formação Continuada. Em 2002 aconteceu a Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, em Amambaí, no qual fizeram parte 96 professores G/K de 06 municípios, além de técnicos e supervisores das escolas indígenas..

Fora do âmbito do Sistema Estadual de Educação merece ser lembrado o Protocolo de Intenções firmado entre a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Diocese de Dourados, em 1996, criando um *Colegiado*, tendo em vista o intercâmbio e a cooperação técnico-científica para o desenvolvimento de um Programa de apoio à Educação Escolar Indígena junto à população Kaiowá-Guarani, que juntamente com o Movimento dos Professores G/K, desenvolve várias ações e articulações, principalmente, junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de Magistério específico para esta etnia, encaminhada à Secretaria Estadual de Educação em 1997. A concretização deste Curso em 1999, parece estar sendo o investimento de maior impacto para a formação dos professores – índios Guarani/Kaiowá. O Projeto Ara Verá – Curso de Magistério para Professores Kaiowá/Guarani, uma ação do Estado em parceria com os municípios já formou a sua primeira turma, em um total de 76 professores e têm em fase de formação outros 60 professores G/K. Este é/foi um curso muito esperado pelos guarani/kaiowá e no qual colocam todas as suas expectativas para a efetivação de um currículo de uma escola diferenciada e específica orientada por uma pedagogia intercultural. Por volta de 1995 o requerimento deste curso passa a fazer parte da pauta de mobilização, de encontros, reuniões e das agendas com as autoridades responsáveis pela implementação do mesmo.

O Curso de Magistério para Professores Guarani/Kaiowá- Projeto Ara Verá , que quer dizer Tempo/Espaço Iluminado, sempre foi tido pelos professores – índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade , em suas diferentes culturas.

Ou seja, uma possibilidade de colocar em confronto o chamado “núcleo/eixo duro” (por faltar melhor expressão) de cada cultura e buscar promover entre elas o diálogo. Se por um lado esta inter-relação, enquanto método, criava em todos os envolvidos com o Projeto, a expectativa da reelaboração, da possibilidade de síntese, da compreensão das ambivalências, também, por outro lado, o encontro dos saberes criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, compreendendo metáforas. Em síntese, fazendo o reconhecimento de que, em essência e em última instância este diálogo, provocará como superação um estado de síncrese. Traduzir estes momentos parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas neste Curso as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática. É claro que essas aprendizagens foram permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada um: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com mais clareza de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a “desconstrução”, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu e a reorganização do seu próprio conhecimento escolar. A experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que tornaram-se “bibliotecas vivas”, acervos raros para a aprender a cultura, a história tradicional.

Neste sentido apreender essa prática pedagógica, que é tida como mais eficiente se for realizada pelos professores índios, tem como perspectiva, responder questões tais como: 1-) Têm os professores-índios garantido a construção de um processo de produção de uma escola que se articule com o êxito de todo um segmento que a acolhe? Que ressonância produz a prática pedagógica do professor-índio no seio da comunidade? Qual é o impacto (deslocamento de poder, por exemplo) concreto da presença do professor – índio (compreendendo-o em sua totalidade) nas escolas, para as comunidades? Que sentido tem para o professor índio a educação intercultural? 2-) Para além da “facilidade” de comunicação e de compreensão da lógica de pensamento do aluno índio, em que a prática pedagógica do professor indígena contribui? Como é compreendida, ou

como chega essa prática pedagógica até a outra “margem” (periferia do poder, silenciados, desautorizados – alunos e mães, mais notadamente) e poderia estar estabelecendo novas fronteiras enquanto “o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” ? (Heidegger, apud Bhabha, 1998, p.19). 3-) Quem tem representado **a comunidade**, posta pelas políticas públicas, nas comunidades indígenas? Por que crianças (alunos) e mães não têm sido considerados interlocutores legítimos, em especial , no contexto da pesquisa escolar, onde a voz tem sido dada quase que com exclusividade a agentes externos à escola, tidos como representantes legítimos, (capitães, caciques, representantes políticos) e/ou agentes envolvidos no processo, restrito aos professores e alguns pais escolhidos por critérios discriminantes como: escolaridade, gênero, poder político, entre outros critérios. Envolver os sujeitos “esquecidos” não seria um recurso para empreender uma revisão epistemológica para melhorar a qualidade de dados – enriquecer com outras reflexões e percepções até então ignoradas?⁴

Uma lacuna nos dados encontrados, teóricos e/ou empíricos, refere-se à não participação dos sujeitos para quem a escola existe; pode-se chamá-los de *os silenciados*. (Nascimento, 2000). Fischer (1994, p. 183) tendo como referências Clastres com seu conceito de “silenciosos, os que não falam funcionalmente” e os trabalhos de Martins⁵, especialmente aquele que considera crianças e mães sem marido como informantes que não estão ou não têm o domínio das ocorrências, analisa a importância do que é dito por esses sujeitos *aparentemente silenciosos* no desvelamento das complexidades na construção de categorias que organizam as diferentes dimensões do cotidiano. Ao se negar às crianças que freqüentam as escolas nas aldeias a condição de informante, nega-se também sua condição de sujeito no interior da escola, o que, por sua vez, nega o discurso pedagógico para as escolas indígenas colocado nos eventos pós/88.

A pesquisa busca como objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos professores – índios Guarani/Kaiowá, no âmbito da comunidade, na percepção dos próprios professores – índios, dos alunos e das mães, sujeitos mais diretamente envolvidos na dinâmica e tensões da escola e, como essas práticas e seus efeitos, estão envolvidos na dinâmica do poder social da comunidade e o seu entorno. Como objetivos específicos: identificar os professores-índios do estado do Mato Grosso do Sul ; interpretar os programas de formação inicial e continuada específicos para

⁴ Ver Lopes da Silva; Macedo; Nunes (orgs.) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002- (Coleção antropologia e educação)

⁵ Martins, José de S. Regimar et al. A criança na luta pela terra e pela vida. In: *O massacre dos inocentes: a criança sem infância o Brasil*. (1991).

professores -índios; Investigar/capturar as representações que os professores - índios guarani/kaiowá fazem de si mesmos, enquanto atores e instituídos de uma nova figura social responsáveis por uma prática pedagógica intercultural voltada para o projeto de futuro da comunidade; identificar as percepções que alunos e mães (vozes historicamente silenciadas, esquecidas ou recusadas – Pateman, apud Bhabha, 1998, p.31; Martins, 1991) como representantes da comunidade indígena têm do princípio educativo da prática pedagógica dos professores – índios para além da sala de aula; compreender a polissemia de significados que a ambivalência, ou a passagem do modelo etnocentrista e integralista de escola para um modelo inovador e específico numa perspectiva intercultural tem produzido no seio da comunidade.

Metodologia: a pesquisa propõe - se a um esforço histórico/dialético, de apreender o seu objeto, ancorada no campo dos Estudos Culturais que têm como característica “ se aproveita[rem] de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” e que “ a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (Nelson; Treicheler; Grossberg, 1995, p.9) e no campo da Sociologia Política que tem como foco “ o engajamento crítico que coloca o indivíduo dentro da história das relações sociais”, (Popkewitz, 1997, p. 50) e permitem compreender “ que os compromissos estão situados historicamente, são temporários e vinculados às praticas regionais, onde a vida social está sendo estruturada [...] limitados pela atenção dirigida aos acordos de poder existentes em locais específicos e em momentos históricos determinados” (idem, p. 256). Nesta lógica pesquisa prevê o uso desde os instrumentos tradicionais para o mapeamento dos professores até os encontros de opiniões passando pela pesquisa documental e bibliográfica com a intenção de estar cercando o objeto de estudo em sua totalidade, em seu contexto e em sua complexidade.

BIBLIOGRAFIA

BARTH, Frederik. *O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL/ MEC/SEF. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC;SEF, 2002.

CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP.: Papyrus, 1995.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. XI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação. 26 a 29 de maio – Goiânia/GO. Publicado em *CD Room*.

FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias* . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GRUPIONI, L.D. *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte, MG.: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. (Tese de Doutorado). UNESP/Marília, 2000.

_____. Escola Indígena Guarani/ Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as Conquistas e o discurso dos professores – índios . VI EPECO – Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro – Oeste – Campo Grande/MS-18 a 20 de junho de 2003. Texto publicado em CD – ROM/Anais do evento.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T, T, da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS –de- OLIVEIRA, N. Educação e emancipação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo : Editora UNESP, 2003.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.