

OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL: A ORGANIZAÇÃO, O CURRÍCULO E A METODOLOGIA

TEACHERS OF SPECIFIC TRAINING AND REFLECTIONS GUARANI KAIOWÁ MATO GROSSO SOUTH: THE ORGANISATION, CURRICULUM AND METHODOLOGY

Noêmia dos Santos Pereira Moura

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
noemiamoura@ufgd.edu.br

Rosalvo Ivarra Ortiz

Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD)
rosalvortiz@hotmail.com

Ane Caroline dos Santos

Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD)
carol.santos43@hotmail.com

RESUMO: *O presente relato de experiência tem o objetivo apresentar algumas reflexões acerca das políticas públicas desenvolvidas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sobretudo, relacionado à formação de professores Guarani e Kaiowá do Cone sul de Mato Grosso do Sul, Estado marcado por complexos conflitos fundiários. As afirmações, considerações e inferências dão-se a partir de participação como pesquisadora do Observatório de Educação Escolar Indígena, cujo projeto foi desenvolvido numa parceria interinstitucional entre as universidades (UCDB, UFGD, UFMS e UEMS), como Coordenadora do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade (UFGD/CAPES/SECADI) e como professora coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural – Teko Arandu (UFGD). Inicialmente será feita considerações a datar da situação histórica brasileira de tentativa de inversão de paradigma político/ideológico com relação à diversidade étnica no Brasil e em seguida será levantado algumas informações destinada à formação de professores Guarani e Kaiowá no MS a partir da UFGD e da Secretaria Estadual de Educação.*

Palavras-chave: *Formação de professores. Kaiowá e Guarani. Metodologia. Currículo.*

ABSTRACT: *The present experience report aims to present some reflections about the public policies developed at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), mainly related to the training of Guarani and Kaiowá teachers from the Southern Cone of Mato Grosso do Sul, a state characterized by complex land conflicts. The statements, considerations and inferences are based on participation as a researcher of the Observatory of Indigenous School Education, whose project was developed in an interinstitutional partnership between universities (UCDB, UFGD, UFMS and UEMS), as Coordinator of the Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching - Diversity (UFGD/CAPES/SECADI) and as coordinating teacher of the Intercultural Licentiate course - Teko Arandu (UFGD). Initially considerations will be made dating from the Brazilian historical situation of attempting to reverse a political / ideological paradigm with respect to ethnic diversity in Brazil and then will be raised some information intended for the training of teachers Guarani and Kaiowá in MS from the UFGD and the Secretariat State of Education.*

Key words: *Teacher training. Kaiowá and Guarani. Methodology. Curriculum.*

CONJUNTURAS MUNDIAL, NACIONAL E ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

A mundialização da modernidade trouxe consigo o avanço tecnológico em vários setores, inclusive os da comunicação e dos transportes. Há um intenso fluxo de informações, bens, serviços, pessoas e valores no mundo atual. Tudo está em constante movimento. Intercambiam-se valores, ideias, hábitos, comportamentos e os mais variados elementos materiais e imateriais das diversas culturas existentes. Dentro desse novo contexto, no início do século XX, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) introduziu o processo de escolarização entre os indígenas no Brasil. Naquele contexto, a ideia generalizante era a de atrair os indivíduos das mais variadas etnias para moldá-los e acomodá-

los enquanto trabalhadores brasileiros. O papel da escola, bem como o da religião cristã era civilizar e homogeneizar os membros da sociedade brasileira. Contudo, os povos indígenas conseguiram produzir saídas para promoverem o fortalecimento de suas culturas e seus modos próprios de aprendizagem.

Na atualidade, após vários anos de intensos conflitos e construções, a escola experimenta uma reestruturação e passa a ser vista por indígenas e não indígenas como um espaço intercultural, no qual podem dialogar os conhecimentos ditos ocidentais e os conhecimentos específicos de cada etnia. O novo campo educacional, constituído por diversos atores sociais (interna e externamente às Terras Indígenas) exige de todos os atores sociais envolvidos uma nova postura perante a Escola Indígena. O diálogo é uma das ferramentas mais significativas para construir o protagonismo dos indígenas, mediado pelos mais variados parceiros que os assessoram e financiam (organismos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, organizações não governamentais, movimentos indigenistas e indígenas, entre outros).

A escola é percebida pelos indígenas no Brasil, principalmente por aqueles que são diretamente responsabilizados pela interlocução com a sociedade nacional, como uma instituição necessária para refletir, reconstruir e trocar conhecimentos. É através da escola que os indígenas se apropriam dos conhecimentos das outras formas de organização humanas, principalmente da sociedade que detém o aparelhamento estatal. A escola, portanto, se constitui em uma instituição valorizada pelos povos indígenas.

Os diversos povos indígenas reconhecem a importância da escola, porém exigem que nela se processem outros valores que são fundamentais para o fortalecimento de seus modos próprios de ser, pensar e existir no mundo. Outro modelo de escola está sendo pensado e gestado em parceria com os não índios. Os brasileiros, de uma forma geral, estão sendo chamados para discutir essa Escola Indígena, principalmente aqueles mais diretamente envolvidos nos sistemas educacionais.

A nova escola, assegurada pela legislação brasileira, deve ser específica e intercultural (LDB, 1996). Deve atender as necessidades específicas de cada etnia nos seus mais variados aspectos organizacionais: culturais, políticos, econômicos, sociais e religiosos. Além, de interagir com os conhecimentos ditos universais da sociedade que os cerca e inclui. A escola está sendo um dos espaços institucionalizados nos territórios indígenas que, de certa forma, obriga os indígenas a interagir com outras lógicas. Ao lado da escola podemos mencionar o posto indígena da FUNAI, o posto de saúde da FUNASA, as igrejas, entre outros. Todavia, a escola tem como objetivo transmitir os conhecimentos humanamente acumulados por determinada organização humana para perpetuá-la.

Por isso, é que as diferentes etnias estão se mobilizando e sendo mobilizadas para pensar quais os conhecimentos quer que suas gerações perpetuem ou não. Ao invés de impor o conhecimento ocidental como sempre fez, o Estado brasileiro está reconhecendo sua diversidade e propõe-se a respeitar as decisões de cada agrupamento humano dentro do território nacional. A lei brasileira reconhece a diversidade, porém quem escolherá os conhecimentos a repassar através da escola será cada uma das etnias indígenas, a partir de seu grupo local ou comunidade. A Escola Indígena é uma instituição nova e em construção. Cada grupo étnico irá produzir a sua.

Segundo a pesquisadora guarani Teodora Souza (2010),

[...] as comunidades em diversas reuniões, tem exigido uma educação caracterizada pela afirmação das identidades étnicas. Pela recuperação das memórias históricas. Pela valorização das línguas. Pela valorização dos conhecimentos dos povos indígenas. Pela revitalizada associação entre escola, sociedade e identidade, de acordo com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. Pelo acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não indígenas e de outras sociedades. A ação educacional deve contribuir com subsídios e reflexões para sustentabilidade socioambiental das comunidades indígenas. Uma educação que lhes permita condições de um trânsito nos dois mundos pelo processo de contato e convivência intercultural,

considerando o grau de contato (SOUZA, 2010, p.2).

A fala da professora e pesquisadora Teodora, líder guarani e representante de seu povo no Ministério da Educação, denuncia a escolarização que prevaleceu no Brasil por mais de quinhentos anos enquanto genérica e homogeneizante. Evidencia que as lideranças indígenas tem percebido a nova situação histórica que tem se constituído no Brasil e em Mato Grosso do Sul, especificamente.

Nas últimas três décadas tem se produzido cursos específicos para a formação de formadores indígenas no Brasil. A maioria das escolas nas áreas indígenas tem como professores membros autóctones. Os gestores, em número considerável, são indígenas e a outra parte está se adequando as necessidades desse novo contexto. No Mato Grosso do Sul, o magistério de nível médio Ara Verá, específico para os Guarani e Kaiowá completou uma década e a Licenciatura Indígena específica para essas duas etnias está formando sua segunda turma no primeiro semestre de 2013. A primeira turma se formou em 2011. Os Estados e Municípios estão se reestruturando para atender as demandas das populações indígenas que os habitam. Foram constituídos dois Territórios Etnoeducacionais no Estado: Povos do Pantanal e Povos do Conesul.

As novas políticas públicas educacionais desafiam os gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como as universidades. Todo o corpo burocrático está passando por uma reelaboração de princípios, valores e epistemologias. Os gestores são levados a interagir com a complexidade e propor novos parâmetros teóricos, metodológicos, conceituais e administrativos. Muito ainda está por ser feito, mas percebe-se que o processo está em curso. Os resultados virão paulatinamente, pois o movimento é muito recente.

INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES

Muitos professores na universidade questionam os espaços produzidos para atender a universalidade e a diversidade brasileiras. Questionam o sistema de cotas, os cursos específicos, a complexidade dialógica, a existência e reconhecimento de outras epistemologias, entre outras temáticas. Continuam reproduzindo a visão monolítica sobre a educação, a saúde, a religião e a cultura. Todavia, os professores indígenas em formação têm a consciência da necessidade de se apropriar dos códigos culturais e dos espaços sócio-político-econômicos da sociedade brasileira, pois sabem que é nesses espaços que as decisões são tomadas.

Os poderes executivo, legislativo e judiciário ainda encontram-se predominantemente resguardados no âmbito do Estado de Direito. A universidade se constitui em um espaço de formação educacional, formação política, constituição de parcerias, constituição de financiamentos de variados projetos em prol das comunidades de origem dos acadêmicos. A pesquisadora guarani Teodora Souza (2010) destaca sua percepção acerca do momento histórico e das demandas dos povos indígenas:

Criação de desenhos específicos para as realidades indígenas, como o PNAE indígena, que garante valores diferenciados para a merenda escolar das escolas indígenas. Criação do PROLIND no MEC; Oferta nas IES estaduais e federais, de cursos de formação superior de professores indígenas para ampliação da educação básica. Articulação do MEC com o CONSED para institucionalização da educação escolar indígena nas secretarias estaduais de educação. Apoio do MEC ao PDE, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação própria. Mobilização do INEP e das SEDUCs para inserção das escolas indígenas no censo escolar. Criação de instâncias de participação e controle social visando à maior eficácia na gestão pública. Atuação mais firme do MEC como coordenador das diretrizes políticas da educação escolar indígena. Na questão de mobilização e pactuação de responsabilidades institucionais sobre educação escolar indígena. Todos esses aspectos contribuíram para promover os alunos indígenas no âmbito da educação básica e permitiram a necessidade de ampliar o acesso ao curso de graduação (SOUZA, 2010, p.3).

As diversas ações destacadas pela líder Guarani, tais como o PROLIND e o PIBID Diversidade, são sinais de que o movimento em torno do paradigma do protagonismo indígena encontra espaço na atual conjuntura brasileira. As categorias Escola Indígena e Professor Indígena tornaram-se concretas a partir do século XXI, mas a luta se iniciou no século XX (LDB/1996). Para desenvolver a formação docente específica e atuar na situação histórica brasileira de reconhecimento da diversidade e da diferença o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a CAPES e o INEP promoveram a indução e fomento de projetos educacionais no formato de editais de concorrência aberta as IES, tais como os editais do PROLIND, OBEDUC e do PIBID Diversidade, específicos para as Licenciaturas Interculturais e do Campo.

EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS POVOS GUARANI E KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) abarcou as políticas públicas para atender a demanda educacional dos povos Guarani e Kaiowá na região Conesul do Estado de Mato Grosso do Sul. O custeio da participação dos cursistas em eventos das universidades, dos órgãos de educação, dos Encontros de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá é feito pelos Programas de apoio à Licenciatura Intercultural – PROLIND e PIBID Diversidade, ambos com características de ação permanente de governo. A UFGD criou para tanto uma faculdade específica para atender as demandas sociais da diversidade – Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). A FAIND se tornou a sede da Licenciatura Intercultural – TekoArandu.

O curso de Licenciatura Intercultural – TekoArandu é específico para professores Guarani e Kaiowá e recentemente passou pelo processo de reestruturação de seu projeto pedagógico, no qual teve a participação direta dos professores e lideranças indígenas. Seu oferecimento se dá na modalidade de alternância, na qual os professores fazem o curso ao mesmo tempo em que desenvolvem suas atividades de docência ou gestão em suas comunidades. Um dos problemas enfrentados é que os cursistas e seus professores formadores ficam sobrecarregados, pois não têm férias. As etapas presenciais longas (19 dias) acontecem na UFGD nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e as etapas curtas (06 dias) ocorrem nos meses de maio e outubro/novembro. No ínterim das etapas os acadêmicos desenvolvem atividades de tarefas, estágio, atividades complementares e trabalhos de conclusão de cursos. Ou seja, o tempo todo está envolvido com a formação em serviço. Essa situação foge totalmente à rotina das suas comunidades. Pouco tempo lhes sobra para desempenhar outros papéis internamente.

O curso é distribuído em módulos que se dividem em dois blocos (Núcleos Comum e Específico). O primeiro tem a duração de um ano e meio e o segundo dois anos e meio. O primeiro bloco é cursado por todos os ingressantes. Para o segundo, os acadêmicos optam por uma das áreas de formação dentre as quatro existentes: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens ou Matemática.

A Licenciatura Intercultural nasceu de uma demanda do Movimento de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá. A proposta de formação continuada surgiu quando a primeira turma do curso em nível médio - Magistério Ara Verá, ofertado pela Secretaria de Educação Estadual do MS (SED/MS) e específico para essas duas etnias, sentiu a necessidade de ampliar seus estudos. A iniciativa em si se constitui em exemplo do protagonismo dessas etnias, uma vez que estão se movimentando no sentido de apropriação dos espaços sócio-político-pedagógicos de suas Escolas Indígenas. A universidade, por sua vez, acatou a demanda e administra o curso em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, a Universidade Católica Dom Bosco e mais dezesseis Secretarias Municipais de Educação.

A presença dos Guarani e Kaiowá em um curso específico de formação de professores indígenas estabelece o estreitamento do contato de seus representantes com as novas tecnologias, fortalece a comunicação entre os cursistas de diferentes territórios indígenas, reunindo o grande Povo Guarani e os coloca em conexão com uma rede indígena mais ampla do que o próprio continente americano. Em tempo real, são comunicados fatos dos movimentos dos indígenas, da organização política (eventos como a AtyGuassu), da universidade, dos programas, das Organizações Não Governamentais (ONGs). Os acadêmicos criam blogs, emails, acessam as redes sociais e se conectam ao mundo.

Ao tempo que a formação específica impacta as escolas indígenas a partir dos professores Guarani e Kaiowá, os professores formadores do curso de Licenciatura Intercultural também são impactados. São exigidos dos profissionais em educação superior um aprofundamento no conhecimento das Políticas Públicas, na gestão administrativa e financeira de Projetos e Programas com custeio específico para esses cursos, no convívio com os demais docentes de outras áreas e no aprofundamento de conceitos que abarquem os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas. Além disso, os professores formadores tem que constituir um diálogo intercultural com os acadêmicos e se constituir em professor/ pesquisador/extensionista, pois além de dar aulas para um grupo com necessidades e demandas específicas tem que interagir nas aldeias e escolas indígenas com as famílias extensas.

PROGRAMAS ESPECÍFICOS PARA AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS NO BRASIL

O governo brasileiro, nos últimos dez anos, tem estimulado as universidades públicas, principalmente as federais, a expandir-se incluindo camadas que antes não conseguiam acessar o ensino superior. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior é um exemplo desse compromisso. Além disso, é meta do governo federal produzir o diálogo entre os seus Ministérios e os diversos órgãos de fomento públicos para potencializar as ações em diversas áreas, em especial a da educação.

Com relação ao apoio às licenciaturas interculturais, foram criados no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programas de indução e fomento, tais como o PROLIND, o PIBID Diversidade e o OBEDUC – da Educação Escolar Indígena. Vou apresentá-los a seguir.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Os gestores desse Programa na UFGD são a coordenação do curso de Licenciatura Intercultural e a direção da FAIND/UFGD.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pela CAPES em discussão e parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Os principais objetivos desse programa é aproximar as universidades das Escolas de Educação Básica, proporcionar a experiência docente aos graduandos das licenciaturas que estarão em contato supervisionado direto com professores e suas classes e oferecer subsídios às escolas parceiras para melhorar a qualidade do ensino por elas proporcionado. A interação entre os acadêmicos, professores e alunos da educação básica mediado pela universidade, pelas secretarias municipais e estadual aproxima a educação superior e a educação básica e estabelece uma nova relação entre essas instituições baseada no respeito e na parceria. Dessa forma, o fomento antes direcionado para a pesquisa e a extensão abarca também o ensino, fortalecendo o tripé nas universidades.

Juntamente com a Licenciatura Intercultural, proporciona aos professores formadores da UFGD a interação direta com os cursistas indígenas nas suas aldeias e escolas. O aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos da alternância e da interculturalidade foram se tornando centrais nos fóruns citados. Por meio do PIBID Diversidade a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com recursos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), concede 85 bolsas para acadêmicos e 16 bolsas para professores/supervisores da Licenciatura Intercultural – TekoArandu, para desenvolvimento do Projeto “Oralidade, escrita e leitura nas escolas Guarani Kaiowá: interculturalidade e interdisciplinaridade”.

Os objetivos do PIBID Diversidade UFGD são: incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente Pública; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das

instituições de educação superior; inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar aos professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, quando cabível, o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.

O Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC), por sua vez, apoia a realização de projetos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação stricto sensu vinculados a Programas de Graduação e Pós-Graduação, que oferecem cursos de Mestrado Profissional e/ou Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado, preferencialmente das áreas de Educação (Ensino de: Línguas e Literaturas, Ciências Sociais e Ciências da Natureza e Matemática). A UFGD está desenvolvendo suas pesquisas no Projeto Observatório, em parceria com outras universidades do MS. A Coordenação Institucional está sediada na Universidade Católica Dom Bosco. Outras universidades compõem o consórcio de IES para desenvolver o Projeto Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar - submetido ao Observatório de Educação Escolar Indígena - Edital 001/2009 - CAPES/DEB/SECAD/INEP, tais como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A equipe de professores e gestores da Licenciatura Intercultural – TekoArandu é a mesma que participa do PIBID D e do OBEDUC. Dessa feita, o PIBID Diversidade oportuniza aos professores Guarani e Kaiowá em formação na UFGD, bem como seus professores formadores (supervisores e coordenadores de áreas), a entrarem em contato direto com o chão da Escola Indígena na qual está atuando. Tal como coloca os professores supervisores lotados nas escolas indígenas em contato direto com a Faculdade Intercultural Indígena, o curso de Licenciatura Intercultural – TekoArandu. O curso TekoArandu, através de suas atividades cotidianas nas escolas indígenas das diferentes Terras Indígenas, também funciona como um observatório da Educação Escolar Indígena, sem falar que alguns de seus professores são coordenadores de áreas e supervisores do PIBID D e do Observatório.

As ações desenvolvidas por esses programas, projetos e cursos colocam todos os agentes educacionais participantes dos mesmos (gestores, professores e alunos das escolas indígenas; gestores, professores e alunos das universidades – UFGD, UCDB, UEMS, UFMS; Movimento de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá; FUNAI de Brasília, de Ponta Porã, Dourados e Amambai; professores/técnicos da Secretaria Estadual de Educação de MS e das Secretarias Municipais de Educação; pesquisadores das universidades envolvidas e de outras instituições) em diálogo no intuito de avaliar, propor e planejar formações que atendam aos princípios básicos da legislação acerca da Educação Escolar Indígena e as necessidades dos povos Guarani e Kaiowá, tal como descrito no documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani/1991, abaixo destacado:

(...) 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 Ñandereko (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 guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união."

(BENITES, 1991. Apud. ROSSATO, 2012, p. 2).

Contextualizando o documento citado, podemos perceber que o mesmo é anterior a LDB/1996 em vigência, o que demonstra que as reivindicações dos Guarani e Kaiowá por uma educação específica, bilíngue e intercultural, que contemple uma gestão e supervisão indígenas e o modo próprio de ensinar é histórica. Isso mostra de onde vem a formação das atuais lideranças que estão a frente da Comissão de Professores Guarani/Kaiowá e ocupam os fóruns de discussão que tratam dessa formação. Em sua maioria, cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) nas escolas administradas pela Missão Caiuá ou em escolas administradas pelo órgão assistencialista SPI/FUNAI ou pelo município no qual a Terra Indígena está situada. As séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram cursados fora das Terras Indígenas em escolas regulares nas cidades. Dessa forma, trazem consigo toda uma trajetória marcada pela escolarização não indígena que determina em muitas situações suas práticas pedagógicas. No caso da educação infantil e das séries iniciais a maioria dos professores são indígenas e boa parte dos professores cursou o magistério de nível médio específico Ara Verá. No Ensino Fundamental, séries finais, a maioria dos professores não são indígenas e os poucos que são foram habilitados em cursos superiores não específicos.

A luta do Movimento de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá é para que as Escolas Indígenas sejam autônomas, bilíngues, produzam material didático específico, selecionem os conhecimentos advindos dos saberes do grande povo Guarani, sejam administradas por gestores indígenas e que a comunidade escolar dialogue entre si. Os professores indígenas consideram a formação de seus docentes como única independente dos diferentes níveis encontrar-se em esferas diferentes e com perfis ideológicos também diversos. Lidam com os níveis municipal, estadual e federal e exigem uma Educação Escolar Indígena que atenda as demandas e especificidades de cada uma de suas comunidades. No entanto, as próprias lideranças, como é o caso de Teodora Guarani, representante do Conesul em organismos do Ministério da Educação, Claudemiro Lescano, Eliel Benites, Delfino Borvão, entre outros professores egressos da Licenciatura Intercultural – TekoArandu, ouvidos pelo Observatório em suas sugestões e autocríticas:

- o Movimento tem que estar mais presente nas Escolas Indígenas, pois cada uma dialoga com a SEMED de seu município. Não há uma política única para o Território Etnoeducacional do Conesul;
- as Escolas Indígenas tem que ter assessoria para não se tornarem reféns das SEMEDs que jogam para as mesmas a responsabilidade de pensar e elaborar seu Projeto Pedagógico Específico;
- as novas turmas da Licenciatura Intercultural estão sendo formadas por acadêmicos jovens que não vivenciaram a luta pela implantação da formação de professores Guarani e Kaiowá e por isso o Movimento tem que ser mais presente na UFGD durante as etapas presenciais, juntamente com outros parceiros (CIMI, MPF, UCDB, entre outros);
- os acadêmicos do Teko e do Ara Verá nas Escolas Indígenas devem se fortalecer para dialogar com os demais professores indígenas para pensar juntos um projeto que atenda as demandas da comunidade e que propicie uma educação de qualidade para os alunos indígenas;
- os professores tem que priorizar mais a produção de material didático específico para apoiar suas práticas pedagógicas e não depender somente do livro didático;
- os professores tem que ajudar a comunidade a se organizar para dialogar com as autoridades municipais para exigir seus direitos à educação, mas com base na argumentação fundamentada na legislação vigente; - a Escola é o espaço da escrita, mas para os professores G e K a oralidade tem que ser valorizada e para isso é preciso mapear qual é o lugar da oralidade na escola; Considerando esse panorama, destaco a seguir alguns dos impactos da formação específica para professores Guarani e Kaiowá, no Conesul do Estado de MS, retirados em momentos de assembleias dos programas e do curso e apresentados no relatório final da UFGD no OBEDUC de Educação Escolar Indígena, cujo subprojeto estava na responsabilidade das pesquisadoras Marina Vinha e Noêmia Moura da UFGD:

- o (a) professor (a) Guarani e Kaiowá se torna mediador, consultor, aconselhador em sua comunidade, pois além de dominar a cosmovisão indígena adquire competência e habilidade em negociar e realizar parceria com os agentes e instituições externas;
- o domínio da cosmovisão e cosmologia possibilita ao professor indígena acessar os Ñandehu e as Ñandecy em sua comunidade e envolvê-los nas atividades da Escola Indígena; - o conhecimento etnográfico e histórico de sua comunidade orienta o professor indígena na percepção da rede social e política interna o que possibilita que transite cuidadosamente entre as parentelas familiares sem causar “ciúmes” e despertar a desconfiança de um grupo sobre sua conduta;
- o domínio da língua materna facilita a aproximação entre professor indígena e membros das famílias extensas, bem como facilita a relação com seu alunado uma vez que consegue perceber se seu interlocutor está entendendo ou não o conhecimento transmitido;
- a “ressignificação da escola”, instituição externa à cultura Guarani e Kaiowá, vai se dando à medida que os professores, os gestores (diretor e coordenador), os demais funcionários e os alunos vão se apropriando de sua estrutura e vão assumindo a responsabilidade de pensar sua administração, sua utilização, sua organização, sua decoração, seu currículo diferenciado e específico, o perfil do alunado e do professor;
- a apropriação da escola vai se dando à medida que os gestores, professores, agentes administrativos e alunado conseguem estabelecer quais são suas necessidades e propõem para os demais agentes envolvidos com a Educação Escolar Indígena (SED MS, SEMEDs, Universidades, FUNAIs, MEC) qual é a escola que querem, qual o perfil de professor necessitam, que tipo de material didático vão utilizar, quais os recursos são fundamentais e que tipo de formação continuada precisam;
- os professores indígenas estão exigindo seus lugares nos fóruns de discussão sobre Educação Escolar Indígena (Comissões de cursos e Conselhos universitários; Conselhos de Educação Estadual e Municipais; Comissões no MEC; Comissões do Território Etnoeducacional do Conesul –MS travando o debate e expondo suas ideias e propostas. Um exemplo marcante foi a participação do Movimento de Professores e Lideranças G e K no processo de reestruturação do Projeto Pedagógico Curricular da Licenciatura Intercultural – TekoArandu/UFGD. Propuseram nas formas oral e na escrita;
- algumas Escolas Indígenas e Secretarias Municipais de Educação demonstram um amadurecimento maior nas relações interculturais umas com as outras e em consequência disso os Projetos Pedagógicos ficam mais próximos de suas realidades. Por exemplo, a Escola Indígena da aldeia Tei’Kuê, que oferece a Educação Básica completa, consegue lotar os professores indígenas habilitados em nível superior nos cargos de professores, diretor e coordenadores, além dos que são agentes administrativos e gerais. O exemplo pode ser estendido para Tacuru, Amambai e parcialmente para Dourados. Quando conseguem habilitar-se vão ocupando os espaços dos professores não indígenas.

As afirmações apresentadas derivam das várias falas avaliativas expostas nos fóruns da Licenciatura Intercultural – TekoArandu, do PIBID Diversidade e do OBEDUC.

SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os professores e pesquisadores mergulhados no cotidiano do curso de formação nem sempre é fácil perceber situações empíricas se não tiver atento e guiado por objetivos propostos por um projeto de pesquisa. Todos esses elementos que compõem desafios e expectativas para os protagonistas indígenas e os parceiros não indígenas apontam a necessidade de aprofundamento das problemáticas levantadas e justificam a necessidade de prorrogação dessa proposta de pesquisa. A parceria interinstitucional proporcionada pelos Programas PROLIND, Observatório de Educação e PIBID Diversidade é muito frutífera. A participação de bolsistas em níveis de graduação, mestrado e doutorado é outro ponto forte dos Projetos, pois novos conhecimentos sistematicamente são gerados, organizados e analisados.

Todos os debates trazem como pano de fundo a discussão acerca dos saberes indígenas e saberes acadêmicos que cabem no currículo das Escolas Indígenas. Os participantes levam consigo a necessidade da comunidade definir quais os saberes Guarani e Kaiowá podem circular na escola e quais saberes não indígenas lhes são necessários no cotidiano. Os debates foram marcados pela relação estreita das Terras Indígenas com as cidades e com a diversidade de agentes como os quais se relacionam (ONGs, órgãos públicos/políticas públicas, associações, etc).

Cada uma das Escolas Indígenas é um campo da diversidade, no qual o professor indígena tem que lidar com os demais colegas e com os diversos grupos ali presentes na pessoa de cada aluno. A escola mistura aqueles (as) que na vida cotidiana da aldeia são separados (as). São tradições religiosas diferentes - casa de reza e igrejas cristãs (evangélicas e católicas). São famílias diferentes com regras diferentes; são grupos políticos interna e externamente diferentes; são os que dominam a língua materna e as repassa aos seus filhos e aqueles que investem no português.

Uma das metas centrais dos gestores indígenas é que as lideranças e famílias de sua comunidade se comprometam a pensar e planejar a Escola Indígena que necessitam. Entretanto, poucas são as escolas que tem esse envolvimento do conjunto. Observa-se que quanto menor é a escola, mais frequente é o contato dos professores com os pais. Quando a instituição vai crescendo e ficando mais complexa vai exigindo mais tempo dos professores e gestores e o distanciamento das famílias é consequente. A nucleação da educação no centro de uma Terra Indígena, além de ficar mais distante para os alunos, vai colocando-os em contato direto uns com os outros, situação que muitas vezes é evitada entre as famílias extensas no cotidiano. Durante os cursos de formação específica os cursistas são estimulados a participar de eventos científicos, desenvolver projetos de ação e pesquisa em suas aldeias, confeccionar material didático e refletir sobre o currículo diferenciado que pretendem que sua escola tenha.

A escola superior, bem como toda a escola ocidental, pensada para aprofundar a visão de mundo científica ocidental desconsiderando as outras cosmovisões está sendo envolvida em um novo debate. A diversidade e a diferença são os eixos centrais. Os Guarani e Kaiowá, bem como seus parceiros na universidade e na sociedade nacional, estão processando os direitos educacionais conquistados na constituição brasileira, que se desdobram na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação e em outros instrumentos legais. As conquistas exigem dos mesmos uma contrapartida. Faz-se necessário pensar, elaborar e sistematizar os projetos pedagógicos e regimentos escolares das Escolas indígenas, da mesma forma que se faz necessária uma efetiva cobrança dos indígenas sobre a universidade para que essa se abra para novas perspectivas e os ajude a construir suas Escolas Indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Valéria & LEITÃO, Sérgio. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. www.moodle.fgv.br Acesso em 05 de novembro de 2010

BENITES, Eliel (1991). Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá. APUD. ROSSATO, Verônica (2012). Texto apresentado no Seminário de Reestruturação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural-TekoArandu (não publicado).

BOURDIEU, Pierre (2003) [1998]. O Poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) (1984). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense. Constituição Federal de 1988. Disponível em www.mec.gov.br

FERNANDES, Rosani de Fátima (2007). Ensino Superior para indígenas: desafios e perspectivas. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas, 2007. LDB, no. 9394, de 1996. Disponível em www.mec.gov.br

Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001. Disponível em www.mec.gov.br

PEREIRA, Deborah D. de B. (2010) O Estado pluriétnico. www.moodle.fgv.br

SOUZA, Teodora (2010). Educação escolar indígena. Disponível em www.fgv.br (não publicado).