

SABERES INDÍGENAS: VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA

INDIGENOUS KNOWLEDGE: LIVING AND COEXISTENCE

Neimar Machado de Sousa

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
neimar.machado.sousa@gmail.com

Teodora de Souza

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
teodora.guarani@gmail.com

Resumo: *O artigo retrata a experiência de um projeto em andamento para formação continuada de professores indígenas das etnias Kaiowá, Terena e Guarani, Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), em desenvolvimento nas escolas indígenas com o apoio da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), do Ministério da Educação (MEC) e das prefeituras municipais. As reflexões resultam da análise das relações históricas entre a Educação Escolar Indígena, a Educação Indígena e a formação de professores indígenas na região de Dourados, Mato Grosso do Sul. O objetivo da ação é a formação continuada de professores indígenas em letramento, numeramento e produção de material didático. A fundamentação teórica e metodológica, construída pela instituição formadora em diálogo com os professores indígenas ao longo dos três anos, foi orientada de acordo com os princípios freirianos e a técnica do ensino com pesquisa para orientar o planejamento dos professores e formadores da ação. Entre os resultados destaca-se a contribuição da Ação Saberes Indígenas na continuidade de uma política de formação continuada para os professores indígenas nas aldeias da Reserva Indígena de Dourados e Panambizinho e a necessidade de regularidade nestas políticas públicas além de efetivação nas ações de governo e práticas pedagógicas.*

Palavras-chave: *Saberes Indígenas; prática pedagógica; Reserva Indígena de Dourados; Formação Continuada de Professores.*

Abstract: *This article presents the experience of a project with the indigenous teachers from the Kaiowá, Terena and Guarani ethnic groups, the Action Indigenous Knowledge in School (SIE), under development in indigenous schools with the support of the Federal University of Grande Dourados (UFGD), The Ministry of Education (MEC) and municipal governments. The reflections result from the analysis of the historical relations between Indigenous School Education, Indigenous Education and the formation of indigenous teachers in the region of Dourados, Mato Grosso do Sul. It's objective is the continuing education of indigenous teachers in literacy, numeration and writing books in indigenous languages. The theoretical and methodological principles is the dialogue with the indigenous teachers, oriented according to Paulo Freire principles and the technique of teaching with research. The first results indicate the contribution of the Indigenous Knowledge to formal education in the region's schools of the Dourados and Panambizinho Indigenous Reserves and the importance of its continuity as a public policy of state. Without a regular policy there will be no government actions or transformative pedagogical practices and the indigenous knowledge will continue out of the school.*

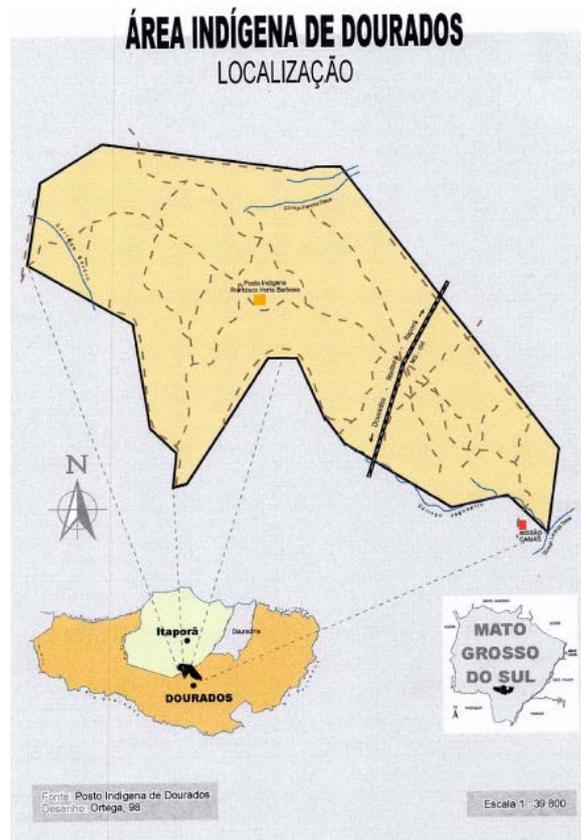
Keywords: *Traditional Knowledge; Pedagogical practice; Indigenous villages; Teacher Training.*

Introdução

A Ação Saberes Indígenas na Escola é um programa do Ministério da Educação, vigente deste 2013, construído a partir do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Além de política pública tornou-se um movimento cujo nome indica tratar-se de um exercício científico que não pode ser comprimido dentro dos limites ocidentais da ciência moderna-colonial. A diferença entre os programas PNAIC e Saberes está na especificidade, pois o Saberes é voltado exclusivamente para formação continuada de professores indígenas segundo o princípio de que os conhecimentos indígenas são parte integrante e fundamento da ciência ocidental. Esta ruptura epistemológica, ocorrida com Aristóteles (384 – 322 a.C) na antiguidade e Descartes (1596 – 1650) na modernidade, de tão antiga, foi omitida pela história da ciência até a década de 1990, esquecida dos recursos didáticos de seu principal difusor, a escola, em razão das práticas de seu dono, o Estado.

O projeto, instituído por portaria MEC n. 1061, de 30 de outubro de 2013, destina-se

à formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de Educação Básica com vistas ao aprimoramento das atividades didático-pedagógicas, oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas e fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos de acordo com a especificidades da Educação Escolar Indígena e do contexto geográfico e cultural onde está presente a escola.



Mapa 01 - Localização da Reserva Indígena de Dourados. Fonte: ORTEGA, 1998.

Estes relatos decorrem da percepção dos coordenadores desta ação na Terra Indígena de Dourados (3.474 ha), composta pelas aldeias Jaguapirú e Bororó, e Aldeia Panambizinho (1.272 ha), no distrito de Panambi, região de Dourados, Mato Grosso do Sul. No interior destas duas terras indígenas há sete escolas, que atendem as etnias Kaiowá, Terena de Dourados e Guarani Nhandeva: Escola Municipal Indígena Agostinho, Escola Municipal Indígena Ara Porã, Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnarde, Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Escola Municipal Indígena Pa'í Chiquito Pedro e Escola Municipal Francisco Meireles. A população indígena estimada nas duas terras indígenas é 16 mil pessoas (SIASI, 2017).

A formação constitui-se de instrumentalização dos orientadores de estudo por parte de formadores ligados à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que ocorrem periodicamente e, depois, são levadas às escolas indígenas pelos orientadores, conforme terminologia da Ação. Este processo teve início em novembro de 2013 e, desde então, foi bastante aprimorado, tendo em vista as sugestões e demandas das escolas indígenas. Assim, trata-se de um relato que cobre um período de atividades compreendido entre 2013 e 2017.

Com relação à situação sociolinguística da região, pode-se dizer as crianças atendidas nas escolas chegam na situação de monolinguísmo na língua indígena, monolinguísmo na língua portuguesa e bilinguismo, constituindo-se como desafio aos educadores, de modo especial, nos anos iniciais, nos quais se dá a alfabetização.

Entre os fundamentos pedagógicos da formação, destacam-se: o método Paulo Freire,

alfabetização mediante numeramento e letramento, ensino com pesquisa e produção de materiais didáticos.

Os confinados

As aldeias Jaguapirú e Bororó fazem parte da Reserva Indígena de Dourados (RID) e a escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito Pedro localiza-se na aldeia Panambizinho, terra indígena que fica a aproximadamente a 25 km do município de Dourados/MS. Trata-se de uma comunidade bastante tradicional pela influência de seus mestres tradicionais. A escola atende quase 100 alunos. Distribuídos entre 1º ano ao 9º ano, responsabilidade do município e do 1º ao 3º ano do ensino médio é uma sala multiseriada, extensão da Escola Estadual Presidente Vargas. A maioria dos professores são da etnia Kaiowá, sendo que, em 2004, ano da implantação da escola, a alfabetização ocorria na língua kaiowá.

De acordo com *nhandesy* Roseli Concianza (2016)

primeiro Pa'i Chiquito no guavyray, antes de construir ele rezava muito, batizava fazia *gwachire* (dança ritual), cantava e era muito feliz. A riqueza da aldeia é a água. Pa'i Chiquito deixou recado para não esquecer e não deixar a tradição da cultura e da língua.

Segundo a historiadora Renata Lourenço

a Reserva Indígena de Dourados (RID) foi criada pelo decreto n. 404, de 03 de setembro de 1917, compreendendo uma área de 3.539 hectares, registrada na folha 82 do livro n.23, em 14 de fevereiro de 1965, no cartório de Registro de Imóveis na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande (MS) (LORENÇO, 2008, p. 57)

A história da educação indígena, inicialmente para os índios, na Reserva de Dourados e Aldeia Panambizinho, registra a influência de missionários. Num primeiro momento, se destaca a Missão Evangélica Caiuí (MECA) que estabeleceu alianças com indígenas destas aldeias, oferecendo tratamento médico, doação de roupas e escola.

Esta informação é confirmada por Troquez ao confirmar que

os missionários iniciaram a primeira escola de alfabetização indígena da região, destinada aos adultos, conhecida como escola diária, que funcionou inicialmente dentro da reserva indígena, junto ao posto do SPI, com o missionário e médico da missão, Dr. Nelson de Araújo. Em 1938, a Missão Evangélica criou a primeira "escola primária", que passou a funcionar na sede da missão caiuí próxima à área da Jaguapirú. A escola primária surgiu com a criação do orfanato "*Nhanderoga*", criado para abrigar os órfãos da febre amarela (TROQUEZ, 2006, p.64).

Este contexto reflete-se ainda hoje nos desafios que a educação diferenciada enfrenta nas escolas da Reserva, pois a reserva tem cem anos e uma geração inteira que cresceu dentro de seus limites, numa situação de acomodação pelo confinamento territorial que também se tornou, com a ação da escola, em confinamento de ideias, pois muitos desconhecem a vida indígena de outro modo que não dentro de reservas, incluídos aí os professores indígenas. É muito comum inclusive a identificação entre aldeia e reserva.

Boa parte do professorado e dos gestores indígenas vivenciou também uma trajetória de escolarização orientada pela integração. Integração subalterna, verificada nas posições de trabalho que os índios ocupam até hoje na região: empregados da construção civil, limpeza urbana e corte da cana. Pode-se dizer que o indigenismo oficial, destino escolhido pelo Estado brasileiro sem consultar os índios, teve grande sucesso.

Ao tratar dos índios e da educação, devemos considerar que desde o início da colonização os

povos indígenas vêm resistindo aos processos de colonização instalados dentro e fora das Reservas. Se esta expressão se fundamenta na realidade, é possível concluir que a educação oferecida aos índios é marcada ainda pela demonização, em seu aspecto último, da cultura indígena, e negação da diferença, em seu princípio, por parte das escolas religiosas e laicas para os índios.

O projeto brasileiro de inserir os índios na sociedade brasileira, integrando-os, europeizando-os, passou por várias fases, constituindo-se num projeto fundamentado em práticas, questionado na legislação, muito recentemente, mas que ainda persiste, pois reside no interior das mentes.

A legislação em educação escolar indígena no Brasil resulta da resistência dos povos indígenas e de seus movimentos contra a política de colonização. Um primeiro marco cronológico desta resistência é a Constituição de 1988, pois a carta reconhece aos índios o direito à diferença e aos processos próprios de aprendizagem. O Estado precisou de vários séculos para reconhecer que os índios têm educação e processos próprios de aprendizagem. E só o reconheceu, porque os índios arrancaram-lhe o reconhecimento de que também possuem saberes cientificamente válidos. A Reserva Indígena de Dourados (RID) não é diferente, especialmente considerando que se trata da área indígena brasileira mais populosa do país. O confinamento, resultado da remoção compulsória, manifesta toda a sua intensidade nesta área.

Uma proposta formativa que propõe um lugar para os Saberes Indígenas na Escola é vista com estranhamento. Reconhecemos que não é hegemônica e nem esperamos que o seja brevemente, ainda que necessária. Por quê?

A resistência aos saberes é externa e interna, pois uma reserva indígena conecta-se com o exterior mediante agências externas de modo crescente ao longo dos anos. Em 1928, era apenas somente a Missão Evangélica e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mas hoje, são dezenas de agentes públicos (Prefeitura, governo estadual, FUNAI, MPF, Defensoria Pública, Assistência Social, UEMS, UFGD, UFMS, ...), privados (Usinas da Cana, frigoríficos, fazendas, UNIGRAN, ANHANGUERA ...) e organizações diversas (CIMI, AJI, ODIN, ...).

A escola e a reserva compõem uma complexidade, cujo motor é o sistema hegemônico de dominação. Seus professores, gestores, funcionários indígenas e não-indígenas fazem parte de um complexo distinto da educação tradicional e mais próximo ao modelo das instituições ocidentais, ainda que instaladas no interior da reserva e nominadas de indígenas, têm muito pouco ou quase nada de interculturais em seu escopo. A escola indígena leva em suas práticas pedagógicas e em sua arquitetura o signo não-indígena, registro de seu criador e mecenas: o Estado. Observem que todas as escolas são cercadas, num artifício para separar quem está fora dos eleitos daqueles que estão dentro, além de serem grandes prédios para abrigar centenas de crianças e jovens, num modelo distinto das práticas tradicionais de educação Guarani, no qual as crianças eram educadas no interior da parentela, em pequenos grupos, sob a orientação de um mestre tradicional, o *nhanderu*.

A primeira reserva indígena criada na América Latina chamava-se *El Cercado*, primeiro projeto de dominação para os povos ameríndios, implantado como missão religiosa em 1530, nos arredores da atual cidade de Lima, Peru, na costa do oceano pacífico. A cerca veio a bordo dos navios europeus que aportaram na América. Por cerca, entende-se aquele objeto maldito, como a Pedra de Sísifo que sempre rola morro abaixo, repetindo tudo de novo. Este objeto é a manifestação física da doença social chamada de confinamento. O confinamento, durante a Colônia, chamava-se de descimento e redução dos territórios, *yvy*, da cultura, *teko*, e da língua, *nhe'ê*, dos povos indígenas.

Os índios foram cercados fisicamente em reservas, não só por Decretos monoculturais verticalizados, mas também reduzidos em seus saberes pluriculturais pelos cultivos monoculturais e seus derivados, os insumos químicos. A educação indígena e os Saberes, por sua vez, são pluri-epistêmicos, multi e interculturais. As lições da monocultura chegam pelo rádio, TV e mídias diversas que tocam uma única música: a do agronegócio. Uma única vestimenta, moda country e nos concursos de beleza, uma única diva, a que mais embranquecida. Os saberes enfrentam um muro do preconceito, e os livros didáticos específicos que estão nascendo na Ação, enfrentam a concorrência dos textos e bibliotecas centenárias do colonialismo.

Neste cenário confinado, os saberes indígenas esgueiram-se a partir dos espaços da educação tradicional resistente, *Ogapysy*, locus principal de transmissão de conhecimento do povo guarani e kaiowá em número de 03. A dominação internaliza-se nos dominados e espraia-se com o tempo nas suas consciências e linguagem. O pensamento confinado, reduzido, ainda é pregado

nas salas de aula das escolas, em número de 07, e ensinado nos púlpitos das mais de 90 igrejas, instaladas no interior da reserva.



Fotografia 01 – *Ogapysy* (Casa de Cultura) na Aldeia Jaguapiru. Fonte: SOUSA, 2017.

A fotografia acima expressa o estado de conservação dos espaços de educação tradicional e de seu lugar na Reserva Indígena de Dourados, Aldeia Jaguapiru. O espaço acima é utilizado por uma parentela, uma família extensa, para orientação, tratamento médico tradicional, feito de artesanato, prática da dança e de rituais pelos mestres tradicionais, xamãs, *Ava Poty Rendy* (Jorge da Silva), *Kunha Poty Rendy'i* (Floriza de Souza). A falta de preocupação do poder público com os espaços não formais de educação indica desprestígio das formas tradicionais de educação.

Este modo tradicional de viver foi duramente atingido pelo processo de colonização da região que se intensificou na segunda metade do século XX. As comunidades foram expulsas de seus territórios tradicionais para que estes fossem transformados em fazendas de produção agropastoril. As famílias kaiowá e guarani, quando não se desintegraram, foram reacomodadas pelo Estado nas pequenas parcelas do *tekoha guasu* (território grande) reservadas pelo SPI.

A partir dos anos 1960 foram sendo transferidas para a Reserva de Dourados uma série de comunidades indígenas de diferentes etnias (Kaiowá, Nhandeva e Terena) e oriundas de diferentes terras das quais foram expulsas. As pessoas foram forçosamente acomodadas num espaço reduzido e com condições de vida muito diferente daquelas as quais estavam acostumadas.

A Reserva de Dourados configura-se como um cenário multi-comunitário e multiétnico complexo onde as famílias indígenas enfrentam muitas dificuldades derivadas deste processo de deslocamento populacional forçado e de reacomodação sem respeitar as formas tradicionais de organização. Hoje, nos 3.600 hectares da reserva vivem cerca de dezesseis mil pessoas.



Fotografia 02 - Imagem do xamã Jorge da Silva durante abertura das aulas da Licenciatura Intercultural Indígena. Fonte: SOUSA, 2017.

A mudança de Jorge da Silva, *Ava Poty Rendy*, para Dourados aconteceu nos anos 1970 e

decorreu da expulsão violenta de sua família (pais e irmãos) da região em que viviam, chamada *Pindo Roká*, localizada no que hoje corresponde a uma área do município de Maracajú. Em Dourados, Jorge conheceu Floriza, cuja família é tradicionalmente identificada a outro *tekoha*, o *Ka'aguy rusu*. Os dois se casaram e assumiram a importante responsabilidade de articular e cuidar de sua comunidade de parentes segundo os preceitos do *ore reko*, a tradição kaiowá. Driblando as imensas dificuldades ocasionadas pelo confinamento na reserva, tornaram-se ao longo dos anos uma referência enquanto *ñanderu* e *ñandesy*, não apenas para seus filhos e netos, mas também para outros jovens e adultos que frequentam sua casa de reza (*ogapysy*), *lócus* principal dos processos de transmissão de conhecimentos do povo kaiowá.



Fotografia 03 – Nhandesy Floriza de Souza. FONTE: SOUSA, 2017.

A política indigenista brasileira nasceu com o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), que posteriormente, em 1967, mudou a nomenclatura para FUNAI (Fundação Nacional do Índio), após investigação e denúncias de corrupção. A educação escolar indígena era atribuição exclusiva desta agência até 1990. Em 1991 passou para a ser responsabilidade o Ministério da Educação e, a partir de 1992, também passou a ser incumbência do estado e municípios. O regime de colaboração na oferta da educação escolar já estava previsto no artigo 211 da Constituição de 1988, mas em educação escolar indígena, até 1992, não havia sido regulamentado. A despeito da legislação avançada, a atuação das escolas ainda é, em sua maioria, marcada pela negação da diversidade social, linguística e cultural dos povos indígenas, inferiorizando saberes distintos daqueles que historicamente conquistaram o território e o Estado.

O processo de dominação exercido mediante escola teve no ocidente o objetivo tirar os homens da selvageria. Até hoje, muitos respondem à pergunta por que estudar do seguinte modo: “para virar gente, para ser alguém na vida.” Infere-se daí que os saberes e seus porta-vozes não-escolarizados, não são ninguém, destituídos de humanidade, pensamento e expressividade linguística. O ocidente não apenas explorou os colonizados, mas lhes impôs uma nova e única condição: deixar de ser quem era, nada, para ser outro, alguém. Negou o modo de pensar, as categorias e lugares de referência da educação indígena.

Este processo não foi diferente em Mato Grosso do Sul, principalmente na Reserva Indígena de Dourados, onde o ordenamento de escolarização desde o início mostrou-se propenso à

assimilação dos grupos étnicos que instalados, segundo Souza (2013, p. 97):

[...] a escolarização dos povos indígenas da RID sempre esteve atrelada às políticas do Estado, na busca de uma educação assimiladora e integracionista da cultura ocidental e da língua nacional (português), objetivando preparar o índio para a civilização, para a globalização, visando a homogeneização cultural.

Decorridos um século deste processo, observa-se que o esperado preparo, desvelou-se despreparo, ao negar o valor pedagógico dos saberes indígenas como vantagem pedagógica, como enfatizou o educador Lúcio Kreutz (1998).

Neste contexto colonialista, os alunos indígenas enviados para escolas no interior das reservas eram, aos poucos devorados, pela lógica da escola e seus currículos alienistas. A escola integradora, alienante e alterizadora não adequava e resiste até hoje às diferenças étnicas, culturais e linguísticas.

Isso também trouxe grandes mudanças na dinâmica cultural dos grupos étnicos e nas relações étnicas que compõem ou constituem a população da Terra Indígena de Dourados. Por exemplo, a escolarização intensificou o deslocamento e desvalorização da língua indígena, por conta de que a escola só trabalhava/trabalha com o português

Apenas anos mais tarde, a escola é inserida na Reserva Indígena de Dourados, documentos mostram a construção de uma escola, local onde hoje é conhecido como “campo do Raul”, sendo uma extensão da escola da Missão Caiuá:

Depois de um longo lapso, somente no ano de 1937 os documentos referentes ao Posto Francisco Horta nos arquivos do Museu do Índio, voltam a aparecer, quando era registrada a construção de um “[...] Rancho no aldeamento do barreiro secco, destinado para escola” (*Relatório Posto Indígena Francisco Horta*, 9 dez. 1937, Museu do Índio, Rio de Janeiro. Mf. 194, fg, 170), na região conhecida mais tarde como Farinha Seca, na área do Bororo, cujo funcionamento nunca fora viabilizado pelo S.P.I, mas pela “Missão Evangélica Caiuá”. Alguns de seus missionários percorriam pontos da Reserva de Dourados, com o objetivo de evangelizar os índios kaiová, os quais, já naquele momento, encontravam-se mais concentrados na região, ainda em mata fechada, em seu último refúgio (LOURENÇO, 2008, p.139).

Grande parte da escolarização deu-se a através da escola missionária, somente anos depois é que a Prefeitura Municipal de Dourados assume o papel de gestora das séries iniciais:

A partir de 1992, a Prefeitura de Dourados assumiu a educação escolar referentes as séries iniciais do ensino Fundamental dentro da reserva. A prefeitura construiu um grande prédio, na aldeia Jaguapiru, próximo a sede do posto da FUNAI (e às instalações da antiga escola Francisco Hibiapina) com 10 salas de aula, instalações administrativas (secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de coordenação) refeitório, ginásio coberto, parque para as crianças, horta e um espaço no pátio. Este prédio tornou-se a sede da Escola Municipal Tengatui Marangatu (em português, lugar de ensino eterno), criada pelo decreto municipal n° 013 de 13 de fevereiro de 1992 (TROQUEZ, 2006. p.69).

Assim, Troquez acrescenta que as salas de aulas existentes nas aldeias tornaram-se extensões da escola Tengatui Marangatu, sendo duas na Bororó: Agostinho e Ara Porã, duas na Jaguapiru: Francisco Hibiapina e Y Verá, e uma no Panambizinho: conhecida como escola da Missão, todas estas extensões hoje são Escolas Indígenas. Souza descreve que, a partir de 2001 a 2009 também

foram criadas as escolas municipais indígenas polos: Ramão Martins e Lacuí Roque Isnardi, com gestões e administrações próprias obedecendo os critérios e tipologias específicas e diferenciadas, a dissertação de Souza evidencia que a partir de 1991 o Estado desenvolve trabalhos relacionados a povos indígenas, assim surgiu a elaboração das Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul, em Dourados, concluindo que há resistência, por parte dos professores em aceitar este modelo de educação escolar indígena, muitos pensavam que educação escolar indígena era apenas o ensino bilíngue. A partir de então a gestão municipal de educação escolar indígena começou a desenvolver encontros, reuniões e debates para a solidificação e conhecimento deste modelo de educação nas aldeias, processo ainda não concluído.

Compreendendo as resistências

Para surpresa dos pesquisadores durante as formações houve grande resistência dos professores indígenas em aderir à alfabetização na língua indígena. Entre as hipóteses, além das já elencadas e relacionados ao colonialismo internalizado, cabe refletir os motivos desta resistência e seus significados.

As educadoras Franceline da Silva Souza, da etnia terena, Florinda Souza da Silva, da etnia terena, Adir Casaro Nascimento, não-indígena, Veronice Lovato Rossatto, indigenista, entre muitas outras, foram protagonistas da criação da educação escolar indígena na região de Dourados. Em 1991, constataram que a defasagem de aprendizado das crianças decorria de uma alfabetização em língua portuguesa para crianças, cuja primeira língua não era a língua portuguesa. Apesar desta constatação empírica, havia grande resistência dos professores indígenas, do capitão e dos pais em aceitar ensino bilíngue ou na língua indígena, numa expectativa que a escola ensine as crianças a se comunicar na língua portuguesa sob o argumento da necessidade pela proximidade e contato constante com o entorno não-indígena. Qual alternativa imaginada pelas educadoras? Formar professores indígenas sobre seus direitos, positivados na legislação. A necessidade foi identificada em função do alto número de professores leigos ou formados em escolas e cursos orientados pedagogicamente pela monocultura. Esta formação recebida e a falta de conhecimento dos próprios direitos leva muitos profissionais a acreditar na ideologia da inferioridade cultural dos povos e saberes indígenas.

A formação e informação sobre os direitos educacionais dos povos indígenas incluía conhecimento da Constituição de 1988, da LDB, das resoluções e do parecer 14. Os professores tinham de ter formação sobre legislação para conhecer e ter segurança que a educação diferenciada estava assegurada na lei e era um direito das crianças serem alfabetizadas na Língua que dominava, falava e pensava.

Neste processo, foi elaborado um projeto de formação professores, mas este curso não foi aceito na aldeia pelo capitão e diretor da escola indígena, à época não-índio, por isso foi realizado na universidade. Havia grande desconfiança na aldeia em relação a educação indígena a ponto dos defensores serem proibidos de entrar na aldeia, numa ação que era comum durante o Regime Militar que, em suas práticas continua presente em muitos aspectos. Neste cenário, as professoras saíram da aldeia e foram à universidade em busca de parceria para as formações. Como este tipo de formação não era vindo na aldeia, as primeiras oficinas foram na cidade, na então Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados. A professora Adir Casaro Nascimento foi a docente e educadora que aceitou o desafio.

Depois da primeira edição, o curso foi oferecido, a pedido formal dos professores indígenas, na Escola Municipal Tengatú Marangatú, única escola da aldeia, entre 1997 – 2000. Os três anos de formação resultaram na elaboração do projeto nominado de Ensino Diferenciado. O projeto foi implantado inicialmente no 1º Ano e ampliado gradativamente nos anos seguintes.

Estas iniciativas foram fortalecidas quando a gestão municipal de educação em Dourados, pela primeira, convidou para compor sua equipe uma professora indígena, Teodora de Souza, da etnia Guarani. Era o ano de 2001. Esta equipe foi mantida de 2001 a 2008, durante duas gestões da SEMED de Dourados, MS.

Durante os oito anos a ação foram fortalecidas práticas de educação continuada para os professores indígenas que, passaram, também, a buscar a formação acadêmica. As leis são políticas de estado, mas, contraditoriamente, as ações se resumem em políticas de governo. Assim, com a

mudança da gestão municipal em 2008, as políticas e a equipe foram desmontadas em um mês pelo novo gestor, prefeito Ari Valdecir Artuzzi (2009-2010).

Esta instabilidade gera insegurança nos diretores indígenas e professores, temerosos, inclusive de perder o emprego, pois a maioria é contratada. A desmobilização foi o resultado de uma nova proposta da gestão municipal na qual somente os professores com ensino superior poderiam concorrer às coordenações pedagógicas, desprestigiando deste modo, a formação continuada e a educação escolar indígena. Houve um aparelhamento do estado que privilegiou os já incluídos, mestiços e não-índios, e manteve fora os excluídos, que iniciavam seu processo de escolarização formal, especialmente os Guarani e Kaiowá.

Neste contexto de assimetrias, o alinhamento entre o poder público municipal e seus representantes internos na reserva é compreensível. A superação dos impasses tem sido possível devido ao diálogo e conquista da autonomia dos professores indígenas, mediante criação de organizações próprias em um movimento que teve início em 1991, com a realização do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá. Neste encontro começaram a definir em documento as linhas principais do seu pensamento:

“...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 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...” (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani/1991).

A atenção e a presença da *Comissão dos Professores Kaiowá/Guarani*, juntamente com organizações não-governamentais e universidades, tem contribuído, desde então, para a elaboração de normas reguladoras locais sobre a educação escolar junto às comunidades indígenas no Estado e garantido a atuação governamental em algumas ações. Os efeitos desta mobilização fizeram sentir também nas escolas de Dourados, MS. A construção da escola indígena no Mato Grosso do Sul teve a adesão dos órgãos oficiais somente após muito trabalho e pressão dos índios e dos setores não-governamentais.

Nas reflexões que fazem ao longo de sua história, os professores kaiowá/guarani manifestam a consciência do papel da escola e dos diferentes modelos que ela segue a serviço da sociedade dominante. Explicam como funciona esse modelo:

A escola serve para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, e passa para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. (...) Os professores brancos não entendem nada de nossa cultura, não falam a nossa língua e só querem saber de mudar o nosso jeito de ser e de viver, botando na cabeça de nossas crianças a ideia de individualismo e de que a nossa cultura não presta, que só a dos brancos traz sucesso e progresso na vida. Não é esse o futuro que queremos para nossas crianças, para nosso povo. (Comissão dos Professores Guarani/Kaiowá, 1995).

A mobilização dos professores é a causa, em nossa análise, de um modelo expresso na

capitania e na gestão pública, segundo a qual há um único futuro para os povos indígenas: a integração progressiva ou, em caso da afirmação sua diferenciação, a segregação. Os professores indígenas têm, apesar, das pressões sofridas, escolhido outros futuros possíveis.

Durante as formações da Ação Saberes Indígena na Escola, com muita frequência, quando questionados sobre os motivos pelos quais ainda não se alfabetiza na língua indígena nas escolas das aldeias, os professores alegam que a causa é, o diretor ou os gestores municipais que não apoiariam a educação escolar indígena. Outro argumento comum é a pressão dos pais dos alunos que esperam da escola a preparação de seus filhos para um contexto urbano no qual a língua dominante é a língua portuguesa, pensando em posições de trabalho mais rentáveis, sempre negados aos índios. Entre os argumentos técnicos, é citada ainda a inexistência de formação adequada para alfabetizar na língua, tendo em vista, que chegou aos coordenadores da ação saberes uma solicitação de especialização no ensino de língua guarani.

Decorridos mais de 25 anos da educação escolar indígena na região de Dourados, cabe perguntar as razões da sua baixa adesão até o presente momento, ao menos no que se refere à alfabetização em língua indígena. O argumento de negar a alfabetização na língua indígena para facilitar o aprendizado da língua portuguesa carece de base lógica, pois em função de sua onipresença, a língua dominante será aprendida independente da escolarização ou não.

Um indicativo analítico para respostas multicausais. A chegada das escolas na aldeia aumentou a quantidade de escassos empregos nas aldeias. Durante o período de 2003 a 2009 houve a construção de 5 escolas na Reserva Indígena de Dourados. Isto demandou mais professores, merendeiras, vigias, funcionários administrativos e pedagógicos. Aos candidatos a postos políticos isto não passou despercebido quanto as potencialidades de voto. Houve, deste modo, um aparelhamento da educação escolar indígena que deixou o pedagógico em segundo plano quanto aos critérios técnicos de contratação de professores, privilegiando alianças familiares e políticas, tendo em vista a configuração multicomunitária constitutiva da reserva. A nascente escola indígena foi rapidamente, mas não totalmente, embranquecida. A ilustração abaixo expressa graficamente esta ideia.



Figura 01 – Fábrica de fazer brancos. Fonte: Bessa Freire, 2017.

A conclusão é de que a resistência interna é exterior, pois decorre da interrupção das formações continuadas e da indefinição das políticas públicas para a educação escolar indígena. A fortuna da educação indígena é a ineficiência do paradigma branqueador.

Presença discreta dos saberes

Apesar da descontinuidade das políticas públicas para formação de professores indígenas e da insegurança pedagógica e despreparo de muitos gestores municipais, a perspectiva de valorização dos saberes foi retomada com a Ação Saberes Indígenas Na Escola. Este projeto herdou uma equipe com experiência em educação diferenciada, mas também a resistência dos defensores

da integração que subalterniza os índios, continua excluindo os excluídos e mantendo o status daqueles que estão no topo da pirâmide. Ao mover-se entre os saberes e seus portadores num contexto de colonialismo, somos tomados de um pessimismo aparente. Por que aparente? Porque não resiste à vivência em campo e à convivência nas escolas indígenas.

Ao longo das atividades anuais da Ação Saberes Indígenas na Escola, foram planejadas com os diretores destas escolas duas mostras culturais ao final de cada ano letivo para apresentar à comunidade escolar e à sociedade douradense a beleza da arte e da cultura indígena.



Figura 02 – II Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola. FONTE: SOUSA, 2016.

As mostras culturais apresentaram parte do resultado das atividades em formação continuada para professores das etnias Guarani, Kaiowá e Terena com ênfase em letramento, numeramento e produção de materiais didáticos nas línguas indígenas e na Língua Portuguesa. O objetivo da atividade foi apresentar às comunidades escolares e oferecer à sociedade douradense a oportunidade de participar de uma mostra cultural da diversidade indígena, presente na região, e a importância de valorizar os saberes indígenas para a qualidade da educação, a sustentabilidade e o fortalecimento da diversidade cultural brasileira. Em 2017 está agendada a realização da III Mostra.

Outro resultado da vivência e atividades é a produção de materiais didáticos específicos. No momento, há quinze livros e dois DVD's em fase de finalização, além de um site na internet, já concluído. As produções em desenvolvimento mostram autonomia dos professores indígenas, faltando incentivos para que estes conhecimentos emergjam das margens para onde foram banidos pelo colonialismo. Um dos livros em fase de finalização trata de um mito guarani, *Ka'aguy Póra'i*. *Ka'aguy Póra'i* é um espírito que cuida das matas, tem o nariz grande, braços longos, olhos pretos, cabeludo, pernas tortas, peludo e feio. Se alguém entrar na mata sem ter sido batizado pelo cacique, pode se assustar, sentir medo e se perder na mata, relata a *nhandesy* (mestre tradicional, xamã), da etnia Guarani, Tereza Martins, reescrito e textualizado pelos professores indígenas.

A produção destes materiais tem sido feita em oficinas coletivas, coordenadas por um comitê editorial. De acordo com a mitologia guarani-nhandéva, quando uma mulher dá à luz uma criança, é necessário fazer um batismo na cultura, para ser protegido da maldição do *Ka'aguy Póra'i*. Este ritual protegerá a criança dos espíritos maus. Caso isto não ocorra, ela pode se tornar uma pessoa desobediente, frágil e rebelde. Por isso a criança deve ser batizada pelo *nhanderu* (rezador), para ser protegida do *Ka'aguy Póra'i* e demais donos da natureza.

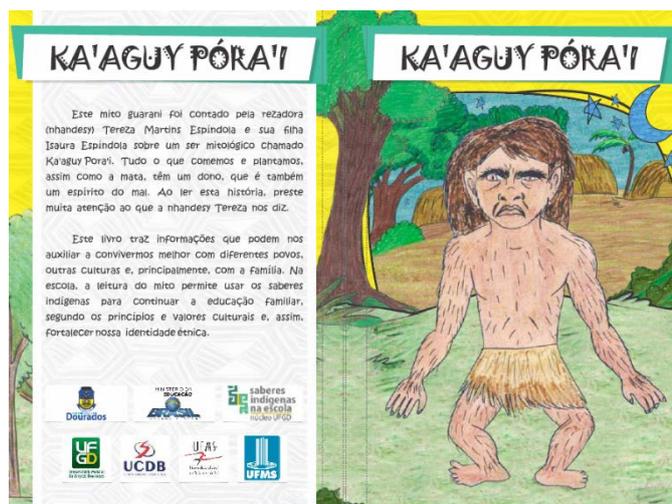


Figura 03 – Capa do livro *Ka'aguy Póra'i*. FONTE: SOUSA, 2017.

Quando a menina se torna moça, ela não pode entrar na mata porque o *Ka'aguy Póra'i* pode olhar para a menina, se apaixonar e a moça pode adoecer. De acordo com os pesquisadores indígenas, este mito ensina que é preciso proteger as matas, não fazer queimadas, não desmatar, ou seja, não destruir as florestas. Como o *Ka'aguy Póra'i* mora na mata, é necessário pedir permissão a ele, fazendo *jehovasa* (um gesto ritual) antes de realizar alguma ação, como caçar, pescar, encontrar alimentos, frutos, sementes, remédios ou extrair madeira. Esse tipo de literatura valoriza uma espécie de relação diferenciada entre os indígenas e a natureza, terra, lugar onde se faz a vida, diferentemente da modernidade-colonial que reduziu a natureza ao lucro e o sujeito de direito a súdito do soberano estado.

Outra dimensão dos saberes indígenas e da relação entre educação tradicional e escolar pode ser ouvida nos cantos e vista nos vídeos. Constatamos durante as atividades da ação a presença de conhecimento médicos por parte dos mestres tradicionais, expressos pelo canto *Nhevangá*, gravado pelos pesquisadores indígenas na Aldeia Panambizinho e desconhecido por muitos indígenas que tiveram suas trajetórias escolares marcadas por instituições não-indígenas. Este canto mostra uma concepção indígena sobre a saúde na qual o bem estar do corpo depende também do bem-estar físico e da relação com as divindades, conforme explicaram os mestres tradicionais Valdomiro Aquino e Roseli Concianza.

Os saberes indígenas ou conhecimentos tradicionais não se encontram só nos textos, pois embora haja boas publicações e teses a respeito, eles são ritualísticos, artísticos e orais. Os saberes são cantados, dançados, rezados, desenhados e, sobretudo, vividos cotidianamente, cada vez que uma espiga de milho branco, o milho sagrado, é batizada e uma batata é assada na fogueira. Os saberes tradicionais são anteriores ao cânone da ciência ocidental, resguardado pela escola, mas foram, no bojo da modernidade, controlados pela ciência que se assenta no binômio sujeito-objeto, opondo sociedade e ciência.

Com relação à dança e sua presença nas escolas, registramos alguns grupos muito ativos. Entre eles, na aldeia Panambizinho, há um composto por estudantes da Escola Pai Chiquito, animado pelos rezadores, mestres tradicionais, juntamente com um professor indígena, Anardo. Em Amambai, há uma experiência muito bem sucedida do grupo *Pai Kuará Rendy*, coordenado pelo professor indígena Duadino. Além destes dois mencionados, há, em Dourados, dois grupos de dança composto por alunos indígenas, um deles na Escola Agostinho, coordenado pelo professor Cesar Riquelme. Os grupos desenvolvem atividades de dança, teatro e pintura corporal como afirmação da identidade étnica e cultural. Todos eles já apresentaram seus trabalhos nas mostras culturais. Casa de reza ativas e que recebem pessoas, benzendo-as e orientando-as. A foto abaixo foi registrada durante o VII Encontro do Fórum Estadual de Educação Indígena, realizado na Escola Tengatui Marangatú (Dourados). Este encontro contou com a presença de 600 educadores indígenas de Mato Grosso do Sul com grande presença dos mestres tradicionais. Em outras palavras, se de um lado há a percepção de que a educação escola não dialoga suficientemente com a educação

tradicional, de outro vemos a presença constante dos mestres tradicionais entre e a convite dos professores.



Fotografia 04 – Mestres Tradicionais, Nhanderu, da etnia Kaiowá. Fonte: SOUSA, 2016.

Considerações finais

Diante do exposto, o maior desafio é a alfabetização nas línguas indígenas. Uma alfabetização como letramento na própria língua. As políticas públicas são bem-vindas e necessárias, mas seus métodos imperiais, homogeneizadores, descontínuos e indiferenciados nem sempre.

Os projetos e ações públicas, responsáveis pela formação da maioria dos professores indígenas, precisam de regularidade. A irregularidade dos projetos condena os objetivos e resultado das ações. A descontinuidade das políticas públicas em educação escolar indígena e o baixo orçamento são violações de direitos humanos fundamentais.

As formações teóricas e as diretrizes do movimento de professores indígenas precisam ser colocadas em prática e conhecidas pelos Estado e pelos próprios educadores indígenas. Estes, por sua vez, necessitam dar-se a condição de serem formadores nestes encontros pela participação efetiva nos encontros e pelo estudo dos documentos produzidos nestes encontros.

Somente a formação continuada é insuficiente, pois necessitam de uma política estruturante que permitam sua regularidade. Por fim, a título de metáfora, entendemos o trabalho pelos saberes indígenas nos termos da luta do Quixote contra o moinho, de São Jorge contra o dragão da maldade, de Davi contra Golias, em termos de sua desproporcionalidade de forças. Por outro lado, o que seria dos heróis e dos guerreiros sem o gosto da utopia e a esperança de que se ainda não venceu é porque o combate ainda não findou.

Constatamos que os saberes indígenas estão ameaçados há muito tempo pelo estado colonial, imperial e republicano. Estão em risco pela incapacidade do Estado pretensamente transcendente não compreender a relação imanente dos índios com a terra de onde tira sua força e seus saberes. A retirada dos territórios indígenas pelo Estado singular é uma afronta aos múltiplos saberes indígenas. O histórico esbulho territorial ainda em curso é também uma violência epistêmica que, após empobrecer os indígenas, pauperiza o povo brasileiro.

O único lugar possível para os saberes parece ser o lugar nenhum (utopia), por isso eles são saberes resistentes e na arte da resiliência, os povos indígenas têm séculos de experiência. Só não o sabemos até quando.

Referências

KREUTZ, Lucio. **Etnia e Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

LORENÇO, Renata. **A política Indigenista do Estado republicano junto aos índios da Reserva Indígena de Dourados e Panambizinho na área da educação Escolar (1929 a 1968) –Dourados,**

MS. Dourados: UEMS, 2008.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. “Será o letrado ainda um dos nossos?”** Campo Grande, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados.** Campo Grande, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

TROQUEZ, Maria Coelho de Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).** Dourados, 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados.

Recebido em 6 de junho de 2017.
Aceito em 26 de setembro de 2017.