
EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E DEMOCRACIA: A ESCOLA DIFERENCIADA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES GUARANI-MBYÁ NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Armando Martins de Barros*

Doutor em Educação

Professor de História da Educação nos Cursos de Pedagogia de Niterói e Angra dos Reis
Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Este artigo aborda a construção do projeto político-pedagógico e das propostas curriculares para a escola diferenciada guarani-mbyá, nas aldeias da Baía da Ilha Grande, no Rio de Janeiro, em âmbito de ensino fundamental e de formação de professores no ensino médio.

Palavras-chave: educação indígena, formação de professores, currículo.

Na presente reflexão, parto de um lugar institucional: a universidade pública. Entendo-a como *locus* privilegiado de interlocução, com três instâncias de práticas educativas: o mundo escolar e, nele, a singularidade de sua cultura, expressa nas propostas político-pedagógicas, currículos, rituais, conteúdos etc.; o mundo não-escolar, com seus espaços de sociabilidade demarcados por lazer, juventude, manifestações estéticas e linguagens; o mundo do trabalho, onde a produção da existência humana é princípio educativo e epistemológico.

O contexto de fundo sobre o qual opero é o da elaboração de políticas públicas enquanto confluência de ações governamentais e organizações não-governamentais, dirigidas às escolas diferenciadas indígenas, envolvendo o ensino fundamental e a formação de professores, assim como a atualização cotidiana de projetos político-pedagógicos que movem a escola voltada à afirmação étnica, em contexto intercultural.

Portanto, falo a partir de um lugar que denuncia a desigualdade de oportunidades na apropriação do patrimônio universal de saberes e que está comprometido eticamente em pensar a socialização do conhecimento construído e repensado pela humanidade como condição *sine qua non* para produzirmos uma sociedade mais democrática e respeitosa da diversidade cultural que nos une e que, em sua dinâmica, nos potencializa como nação.

As questões apresentadas sobre as reivindicações das lideranças indígenas nas décadas de 1980 e 1990 apresentam-se como pontos de uma discussão ainda em andamento, envolvendo tanto a estrutura e o sistema de ensino quanto aspectos epistemológicos, materializados sobre a natureza disciplinar (objetivando recuperar a competência dos campos de saber), interdisciplinar (na confluência e interface de campos) e transdisciplinar (produzido na superação dos campos disciplinares) dos conhecimentos, atualizados/recriados/produzidos nas aldeias guarani-mbyá do Rio de Janeiro.

*Membro do Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro.

O texto foi redigido a partir da visão pessoal do autor, em ações de assessoramento aos professores guarani-mbyá, nas aldeias indígenas de Angra dos Reis e de Paraty, em co-participação com o Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Pró-Índio), do Departamento de Extensão da UERJ, entre outras instituições.

Para fins de compreensão, apresento o texto em cinco partes: na primeira, abordo a legislação que serve de parâmetro para a implantação da escola diferenciada indígena em diferentes níveis; na segunda, historicizo resumidamente a presença guarani-mbyá no Rio de Janeiro; na terceira, identifico o processo de constituição das escolas para o ensino fundamental nas aldeias; na quarta, apresento os cenários da formação do professor indígena; e, na quinta e última parte, discuto a (re)invenção do índio nos cursos de Pedagogia como exigência de formação de profissional não-índio de novo tipo.

PARÂMETROS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Ao longo dos últimos vinte anos, a sociedade brasileira construiu a base de uma educação dirigida ao estreitamento das relações interculturais, inclusive entre as etnias indígenas e não-indígenas. Nesse aspecto, reconheço a importância da Constituição de 1988 como ponto de inflexão na elaboração de legislação específica, que tem, desde então, norteado as escolas diferenciadas no âmbito da formação do professor e na proposição dos projetos político-pedagógicos envolvendo desenhos curriculares para o ensino fundamental.¹ Na Constituição, em seu artigo 210, foi assegurada às comunidades indígenas a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Posteriormente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 78, foi previsto que o Sistema de Ensino da União, “com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas”, objetivando:

1. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
2. garantir aos índios, suas comunidades e povos acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Ainda sobre a LDB, em seu artigo 79 foi firmado o compromisso da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais, “no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”, mediante “programas integrados de ensino e pesquisa” que visem:

1. fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
2. manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
3. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
4. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

¹Nessa genealogia, podemos reconhecer a importância, ainda em vigor, da Convenção no 107, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 5/6/1957, da Lei 6001, de 19/12/1973 (Estatuto do Índio), do Decreto no 26, de 4/2/1991, da Lei Complementar no 75, de 20/5/1993 e, mais recente, em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares para a Escola Diferenciada Indígena.

Por meio da resolução nº 3, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes normas e ordenamento jurídico próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe e visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.²

A organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena são contemplados pelo segundo artigo da resolução. A escola diferenciada é prevista em terras com estatuto de reserva indígena, por sua exclusividade (apenas aos índios), pelo ensino ministrado na língua materna (indígena) e por sua organização escolar própria. Na criação e gestão da escola, a resolução considera, em seu artigo terceiro, a participação da comunidade na definição do projeto político-pedagógico e em suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas e na especificidade de sua edificação escolar e dos materiais didático-pedagógicos produzidos.

A resolução aponta ainda a organização de atividades escolares independentes do ano civil, “vinculadas ao fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas”, considerando a duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-os às condições e especificidades de cada comunidade (artigo 4). Finalmente, reconhece a autonomia da comunidade indígena na elaboração de seu projeto pedagógico, “os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena” (artigo 5), respeitando-se as diretrizes curriculares nacionais em cada etapa da educação básica.

Essa estrutura legal foi elaborada a partir de lutas e demandas do movimento social, congregando lideranças indígenas, antropólogos, indigenistas, educadores, historiadores, organizações não-governamentais e órgãos governamentais. Contudo, as motivações que levaram à elaboração da Lei ainda persistem, e o desafio presente é o de tornarmos real o aspecto legal, respondendo a tempo às demandas cotidianas formuladas nas trincheiras das salas de aula e apresentadas capilarmente nas escolas das reservas distribuídas no território nacional.

A PRESENÇA INDÍGENA NO LITORAL SUL FLUMINENSE

Segundo estudos históricos e arqueológicos, durante o período pré-cabralino o litoral sul fluminense foi ocupado por dois grupos indígenas diferenciados: goianás e tupinambás. Os primeiros possivelmente se originam da família tapuia, estendendo seus campos de caça desde o norte do litoral de Caraguatatuba à Serra da Bocaina e ao Vale do Paraíba.³ Aliados aos portugueses, os segundos migravam para o litoral no período do inverno, acompanhando sua caça e transpondo os contrafortes da Serra da Bocaina junto ao Rio Mambucaba, próximo ao Pico do Frade, na Baía da Ilha Grande.⁴ Em que pese sua população expressiva, os goianás serviram mais como força de tra-

²Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União* de 13/04/1999. Seção 1, p. 48. A resolução é fundamentada nos artigos 210, & 2, e 231, caput da Constituição Federal, nos artigos 78 e 79 da Lei 9.394, de 20/12/1996, na Lei 9.131, de 25/11/1995, e no Parecer CEB 14/99, homologado pelo Ministro da Educação em 18/10/1999.

³Para Gurgel e Amaral, os goianás – também chamados de goianimis ou guarulhos – tiveram o maior número de índios escravizados até o século XVII. GURGEL e Amaral. *Paraty, caminho do ouro*. 1973, pp. 8 e 41.

⁴O Rio Mambucaba é divisor natural dos atuais municípios de Paraty e Angra dos Reis. No território angrense encontra-se a vila histórica de Mambucaba e o distrito de Perequê.

balho aos portugueses. Tutelados e recolhidos a “reduções”, deixaram de ser presença substantiva e autônoma na região, após o século XVII. Embora a toponímia tenha se mantido principalmente indígena, sua presença no litoral sul fluminense reduziu-se gradualmente a “aldeias de repartição”.⁵

Em áreas litorâneas da Baía da Ilha Grande, como as Enseadas do Ariró e Paraty, também viviam os tupinambás, os quais, por sua vez, eram aliados dos franceses. Na primeira metade do século XVI, comandados por Cunhabebe 1 e 2, ampliaram seus territórios de caça de Angra dos Reis a Cananéia, em São Paulo.⁶ Todavia, foram praticamente destroçados entre 1567 e 1573, ao participarem da Confederação dos Tamoios e quando tentaram expulsar os portugueses da capitania do Rio de Janeiro. Derrotados pelas tropas comandadas por Mem de Sá, suas aldeias foram destruídas pelos índios chefiados por Araribóia.⁷ Em que pese sua dizimação, um povo dentre os tupi-guaranis conseguiu sobreviver: os guaranis, vitoriosos em sua resistência à aculturação, mantendo tradições que remontam ao século V antes da era cristã.⁸

Como observa Aldo Litaiff, os guaranis espalharam-se entre Uruguai, Paraguai, Argentina e Brasil – do Rio Grande do Sul até o Espírito Santo, além de Mato Grosso do Sul –, e dividem-se em três grupos: kayowá, nandéva e mbyá.⁹ Aproximadamente um milhão de indivíduos alcançaram o século XVI. Gradualmente, os guaranis kaiowá e nandéva foram incorporados à lógica da colonização, no âmbito do sistema de encomiendas, ficando concentrados nas missões jesuítas espanholas - edificadas na fronteira entre os impérios coloniais da Espanha e de Portugal, definida pelo Tratado

⁵ *Observam Freire e Malheiros: “Integradas ao sistema colonial, como espécie de ‘armazém’. Depois de catequizados, eram alugados e repartidos entre os colonos por um período de dois a seis meses”.* In: FREIRE, Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Departamento de Extensão/SR-3, UERJ, 1997. Apenas nos locais de sesmarias e presença de ordens religiosas – como São Roque, São Gonçalo (com beneditinos), Angra (com carmelitas) e São Vicente (com jesuítas) – ocorreram mudanças significativas. Para mais informações, ver BARROS, Armando M. São Gonçalo, Paraty: memória e história do comunidade caiçara. Relatório de Projeto de Extensão, 1999-2000. Niterói: Departamento de Fundamentos Pedagógicos, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia de Angra dos Reis, Pró-Reitoria de Extensão, UFF. Encontram-se na região inúmeros sítios arqueológicos, com cemitérios e sambaquis, ainda em estudo pela equipe coordenada pela prof.a Nancy Oliveira, do Departamento de História da UERJ.*

⁶ *A extensão dos domínios tupinambás pode ser indiciada pelos locais onde o alemão Hans Staden ficou prisioneiro na década de 1550: entre Cananéia (SP) e ilhas próximas a Angra dos Reis. O grande chefe tupinambá Cunhambebe foi responsável por seu aprisionamento. Este, liberto anos depois, retornou à Alemanha e escreveu o célebre livro Viagem ao Brasil, em que fala de Mambukabe, onde fora aprisionado, e de Tickquarippe, muito possivelmente a hoje denominada Taquari, distante cerca de vinte quilômetros de Paraty.*

⁷ Amaral. *Revista do Ateneu Angrense de Letras. Angra dos Reis: Prefeitura de Angra, ano VII, no 3, 1979.*

⁸ *Como observa Bartolomeu Meliá, os movimentos de migração, originados na bacia amazônica, foram intensificados quando motivados por um notável aumento demográfico, numa época que coincide com o começo de nossa era. Esses grupos, que conhecemos como guaranis, passaram a ocupar as selvas subtropicais do alto Paraná, do Paraguai e do Uruguai Médio (apud LITAIFF, Aldo. As divinas palavras. Identidade étnica dos guarani-mbyá. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996, p. 32.).*

Como observam Gomes e Oliveira, “os guaranis são herdeiros dessa tradição de orgulho étnico e resistência cultural e política. Eles se preservaram porque acreditam que sua forma de viver é íntegra, confortante e digna de ser mantida. Embora não formando uma organização política una e verticalizada, e vivendo em aldeias muito distantes umas das outras, os guaranis se entendem como um só povo, interligado por relações de parentesco e solidariedade social, como se tivessem uma única vontade de ser. Eis sua grande força de integração, aquela que os leva a migrar de uma aldeia para outra, de um estado para outro, sem perder o sentimento de comunidade e de enraizamento cultural”. GOMES, Mércio Pereira e OLIVEIRA, Nanci Vieira. *Os guaranis do litoral sul fluminense diante da usina nuclear de Angra dos Reis. Niterói: texto digitado, p. 2.*

⁹ LITAIFF, op. cit., p. 31.

de Tordesilhas. Posteriormente, quando ocorreu a destruição das missões pelos bandeirantes, foram dizimados ou escravizados.

Consoante Pereira e Oliveira, os guaranis nandéva e kaiowá foram tão escravizados e vendidos nas capitanias de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, no século XVIII, que as culturas caipiras paulista, mineira e fluminense encontraram-se profundamente imbricadas nos modos e fazeres guaranis, em detrimento de outros povos que ali habitavam.¹⁰ Por sua vez, os guarani-mbyá não sofreram a escravidão intensamente, pois muitas parentelas refugiaram-se nas florestas e pântanos onde atualmente é o Paraguai e a Bolívia. Segundo Codogan, tal resistência levou a que fossem chamados de *ka'yinguá* – habitantes da selva – pelos outros povos guaranis, e que conservassem a maior parte de suas tradições.¹¹ Constituíam o grupo com menor população – aproximadamente dois mil indivíduos, num total de quarenta mil guaranis em território brasileiro.¹²

Em meados da década de 1980, foi oferecida pela FUNAI a oportunidade de famílias guarani-mbyá constituírem uma aldeia no distrito de Bracuhy, em Angra dos Reis. Assim, rumaram famílias para essa região – sob a liderança do cacique Verá-Mirin – e criaram a aldeia Sapukai. As famílias se originavam principalmente de Santa Catarina (Chapecó, Ibirama e Mangueirinha) e do Paraná (Ilha de Cotinga, Paranaguá).¹³

A aldeia guarani-mbyá de Sapukai tem aproximadamente quatrocentos indivíduos, vinculados umbilicalmente às suas tradições. Isso lhes permite manter e atualizar a herança e o patrimônio cultural, preservando-se o uso e o ensino da língua materna, e os laços de parentela e ascendência do cacique sobre os membros da aldeia. Nesse contexto, ocorre a difusão oral dos usos e costumes fundados sobre os mitos e sobre a idéia de sagrado, além da atualização de sua tradicional divisão social do trabalho.

No caso das aldeias no município de Paraty, os números são mais modestos e recentes. Aproximadamente 26 famílias, com 162 indivíduos, constituíram a aldeia de Paratymirin e, no distrito de Patrimônio, uma família com trinta indivíduos constituiu a aldeia de Araponga. A criação das reservas ocorreu apenas em 1991, em terras da União, que serviram ao tráfico de escravos africanos no século XIX.

¹⁰GOMES e OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 1.

¹¹Segundo os guaranis, a origem do mbyá se deu em Yvy Mbyté, o centro da Terra, localizado em Caaguazu, no meio da floresta, lugar onde teria ocorrido a união do deus Ñande Jari e uma bela donzela, engendrando Paí Reté Kuaray, pai do povo guarani. In: CADOGAN, apud LITAIFF, *op. cit.*, p. 32. Para Gomes e Oliveira, “os guaranis são, assim, os descendentes diretos daqueles que recusaram o domínio colonial e sua transformação em vassalos ou camponeses. Procurando viver com autonomia cultural, vêm resistindo a toda sorte de violência física, ao esbulho territorial, à rejeição social, à humilhação cultural e à exploração econômica que lhes são infligidos por brasileiros, argentinos e paraguaios”. GOMES e OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 2.

¹²Estimativa que não considera sua presença na Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia, com parentelas que se movimentam para além de suas fronteiras.

¹³As famílias vindas do Paraná deslocaram-se em razão da pouca fertilidade existente na reserva de Cotinga, em Paranaguá, de sua pequena extensão e da ascendência sobre a terra de outros grupos indígenas. Os dados sobre a oportunidade de criação e instalação da aldeia se alteram dependendo do autor, como Gomes ou Litaiiff. Parte de nossas informações foram obtidas em levantamentos junto a guaranis da própria aldeia, como o fato de que membros da família do cacique Vera-Mirin nasceram em vários países da América do Sul: Vera Mirin teria nascido na Argentina e um de seus filhos, no Uruguai. Ver também LITAIFF, *op. cit.*, p. 34.

ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS GUARANI-MBYÁ NO RIO DE JANEIRO

No meu primeiro dia de aula na escola primária dos brancos permaneci após o recreio fazendo armadilha para passarinhos que havia nas árvores do pátio. A professora branca veio e ralhou tanto que chorei muito, pois não entendia por que a escola não ensinava a caça, tão importante para nós.¹⁴

No meio da aula numa escola da reserva no Pará, o professor indígena viu uma paca passando pelo terreiro da aldeia e, imediatamente, transformou a aula numa caçada ao animal nos arredores da aldeia.¹⁵

Desde a década de 1980, ocorrem experiências singulares de afirmação etno-cultural e de cidadania nas escolas das aldeias de Sapukai, em Angra dos Reis, e de Paratymirin e de Araponga, em Paraty. Nelas se realizam formas de gestão de novo tipo, na confluência de políticas públicas e ações não-governamentais para o ensino fundamental e para a formação de educadores, envolvendo a interação com universidades, governos estaduais e municipais, organizações não-governamentais e instituições como FUNAI e Museu do Índio.

Até o início da década de 1990, a política nacional da FUNAI ainda privilegiava, nas aldeias, as escolas com professores não-índios, com conteúdos abordados via português. Nessa época, surgiu nacionalmente a demanda pela constituição das escolas indígenas, com a proposição de gestão diferenciada pela comunidade nas aldeias, elaborando seus conteúdos e tratando-os via língua materna, formando professores da própria etnia sob um currículo próprio. Tais escolas seriam mantidas por convênios mediante associações e teriam regime jurídico reconhecido pelo Estado. O movimento repercutiu nas aldeias do Rio de Janeiro.

Enquanto estrutura material escolar, a aldeia de Sapukai dispõe de uma edificação com sala de aula, biblioteca, refeitório e anexos. Foi construída na primeira metade da década de 1990, com apoio da Prefeitura de Angra dos Reis (na gestão do Partido dos Trabalhadores) e provida inicialmente com professores pela FUNAI/SME-Angra. Nesse período, os jovens adultos guaranis solicitaram a retirada dos professores não-índios e sua substituição por docentes da própria aldeia, por considerarem a escola um espaço de trabalho dos homens jovens adultos, de ingresso de recursos (via remuneração do exercício profissional pelo Estado) e de afirmação da cultura, por meio da apropriação de saberes e tecnologias do mundo escolar não-índio, atualizados e ressignificados pela cultura guarani.¹⁶ Atualmente, a escola dispõe de sete professores homens e de um universo de aproximadamente 120 alunos, de ambos os sexos, que recebem apoio de merenda escolar, remetida pela SEE-RJ, e três bolsas para professores leigos, concedidas pelo programa MOVA/SEE-RJ.

Processo similar ocorreu nas aldeias guaranis localizadas em Paraty. Na de Paratymirin, encontra-se uma edificação com sala de aula e anexos, dispendo de cinco professores e, aproximadamente, quarenta alunos. Já em Araponga, a escola dispõe de dois professores e vinte alunos, ine-

¹⁴Algemirol, professor, filho do cacique da aldeia de Sapukai. Seminário Nacional de Educação Guarani, Angra dos Reis, 2000.

¹⁵FREIRE, Ribamar Bessa. A situação ocorreu na aldeia Waimiri-Atroari-AM, citada originalmente em: "La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidade, memoria e interculturalidade". In: Atas do Simpósio Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en America Latina. Osaka: Museu Nacional de Etnologia. 18- 20 de jan. de 2000.

¹⁶Esse movimento ocorreu concomitantemente a uma forma singular de poder internamente à aldeia. Embora o cacique Vera-Mirin continuasse na liderança, decisões significativas de interesse da comunidade passaram a ser amadurecidas num universo maior, com a participação dos jovens adultos.

xistindo edificação propriamente escolar.¹⁷ Em ambas as escolas das aldeias de Paraty, a merenda escolar é parcialmente proveniente da Secretaria Municipal de Educação. Também dispõem de uma bolsa de professor leigo do MOVA/SEE-RJ.

Nas aldeias do Rio de Janeiro, as escolas diferenciadas ainda não foram formalmente reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação. Como desafios ao processo de reconhecimento, colocam-se a elaboração e apresentação de propostas curriculares para o primeiro segmento do ensino fundamental e para curso de formação de professores do ensino médio. Além disso, é necessário o reconhecimento, pelo Estado, do total de horas de capacitação dos docentes indígenas, ao longo da década de 1990, por meio de cursos, oficinas e seminários promovidos pelas assessorias reunidas no Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro.¹⁸ Todavia, mais do que propriamente o cumprimento das exigências legais, coloca-se o desafio teórico e metodológico de adequação da cultura escolar ao universo simbólico indígena.

No que diz respeito ao movimento de apropriação da escola – de tradição moderna e não-índia –, para um contexto intercultural, onde a singularidade da gnose guarani seja preponderante, um processo crítico tem sido realizado pelos professores mbyá. Seus docentes defendem que a proposta curricular para a formação regular incorpore aspectos inscritos na pauta mais atual do debate pedagógico, com ênfase no professor-pesquisador, no “currículo inacabado” e numa proposta curricular “aberta a contatos interculturais”. Além disso, consideram que a formação dos educadores e educandos deve atentar para as práticas educativas não-escolares, vinculadas à cultura tradicional, entendendo que a escola, descentrada do prédio propriamente escolar, pode acompanhar atividades educativas amplas.¹⁹

Portanto, pensar o ensino indígena diferenciado é desconstruir a instituição escolar e reconstruí-la na perspectiva do universo guarani-mbyá, atualizando-a e ressignificando-a como discurso. Isso implica reconhecermos a escola não-índia moderna, ocidental e fundada na escrita e no texto como um modo de educação estranho à tradição oralizada indígena, marcada por uma ênfase mnemônica e pela confluência do tempo do sagrado na experiência individual e tribal. Aceitos esses pressupostos, talvez aumente a possibilidade de a escola ser incorporada ao mundo guarani, pois

¹⁷O prédio da escola na aldeia de Paratymirin, inaugurada em julho de 2001, foi construído com recursos obtidos por doações entre particulares na Itália e no Japão. Os mesmos doadores estão se cotizando para financiar a construção da escola na aldeia de Araponga.

¹⁸No Rio de Janeiro, a partir de maio de 1999, foi constituído o núcleo fluminense, com a participação da prof.^a Eunice, do Conselho Missionário Indigenista (Cimi); do pedagogo Domingos Nobre, do CEDAC; da prof.^a Ruth Montserrat, da UFRJ/ Seminário Permanente de Línguas Indígenas; do prof. Bessa Freire, da UERJ/Programa de Estudo dos Povos Indígenas; do Sr. Cristino, da FUNAI; do Museu do Índio; das prefeituras de Paraty e Angra; da SEE/RJ; e da UFF/Programa de Educação Fluminense. As duas primeiras instituições foram responsáveis pela assessoria ao longo dos primeiros anos da década de 1990.

¹⁹A preocupação visa à atualização de sua cultura, exemplificada em: defesa de contatos interculturais com o patrimônio afro-brasileiro – envolvendo atividades comuns a crianças do quilombola do Campinho e das aldeias guarani-mbyá –; em proposição de calendário escolar no ensino fundamental adequado às exigências de sua temporalidade – menor número de dias semanais de aula em benefício de atividades educativas não-escolares; em suspensão das aulas no mês de abril, quando ocorre a reprodução das pacas na Mata Atlântica, permitindo aos adultos ensinarem às crianças guaranis os modos e usos de caça e do recolhimento das armadilhas. Outro exemplo é a atividade que promovem anualmente por três dias e três noites: jovens e velhos levam as crianças até a cumieira da Serra do Ariró, apresentando plantas medicinais, animais para a caça e, principalmente, sensibilizando suas crianças para uma relação onde o tempo do sagrado conflui para o espaço da natureza, com a qual o guarani interage na produção de sua existência. Todavia, permanece uma questão: por que não incluir essas atividades como parte inerente aos conteúdos e programas das escolas guarani-mbyá na região?

seria compreendida e sancionada por seu campo simbólico: as divinas palavras. Tal perspectiva, de caráter metodológico mais geral, impõe-se à construção social da escola diferenciada indígena. Construção que, como praxe, processa-se numa dinâmica contraditória, onde os modos e usos da educação se realizam numa rede polissêmica, que ainda desafia a assessoria não-índia e os docentes guaranis.

Em que pese a experiência acumulada nos últimos quinze ou vinte anos entre diferentes povos indígenas no país, cada comunidade oferece um complexo de desafios fundado nas diferenças de formulação e apreensão do pensamento (da abstração matemática à elaboração de uma temporalidade), no tratamento e compreensão da educação dada à criança e ao adolescente de diferentes sexos, na gestão de um projeto político-pedagógico (envolvendo desde a cultura burocrática da escola até partilha de projetos pela comunidade), na criação de suportes intertextuais aos conteúdos e, fundamentalmente, nas relações necessárias entre práticas educativas escolares e não-escolares.

O impacto sobre as estruturas cognitivas dos guaranis, acarretado pela inserção da tecnologia da escrita, é exemplo dos desafios enfrentados por esses índios. Esse fato é resultante da recente codificação da língua – início dos anos noventa –, potencializando-se, via escola, práticas desconhecidas até então no universo cultural guarani: alfabetização na língua materna, surgimento do suporte livro, constituição de um tempo novo marcado pela leitura e surgimento de uma desconhecida figura social: o autor-narrador-escritor.

As novidades – livro, escrita e escola – podem gerar uma tensão insuportável, materializada numa resistência silenciosa ou numa desarticulação das bases tradicionais de transmissão de herança e patrimônio cultural. A atualização da tradição nas novas gerações guarani-mbyá sempre foi mediada pela oralidade, na materialidade da língua em discurso e pela figura de velhos narradores (especialmente caciques ou pajés), apresentados em lugares de memória (como a Casa de Reza, Opy).²⁰ Sem a consideração da importância de seu papel e da necessidade de incorporá-los à escola e à sala de aula – na perspectiva de que a escola vá até eles e se realize nos espaços-memória que dão sentido à sua existência –, o professor e a escola serão mantidos em estranhamento ao tempo mbyá.

Se considerarmos que há uma tradição escolar, filiada a Comênius, que tende a subsumir o tempo ao espaço, restringindo a educação enquanto prática à edificação escolar, iremos reconhecer que tal pressuposto implica, como decorrência, reducionismo, isto é, exclusão de práticas realizadas em tempos e espaços não formalmente escolares, embora profundamente educativas. Defender a escola no universo indígena pressupõe negá-la enquanto estrutura rígida, tornando-a sensível a uma nova formatação, sinalizada ainda em Rousseau. Sua originalidade intercultural pode estar no reconhecimento de que a cultura guarani subsumi o espaço ao tempo, o qual é atualizado de forma recorrente pela oralidade, entendida na materialidade da língua e, esta, materializada como discurso.²¹

Acredito que somente assim seja possível às estruturas cognitivas da cultura guarani-mbyá abrirem-se a dinâmicas contraditórias na perspectiva de explorarmos essas confluências, a favor de

²⁰Partilhamos da diferenciação proposta por E. Orlandi entre “discurso” e “fala”: “O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema. [...] O discurso tem sua regularidade, seu funcionamento, que é possível apreender se não opormos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”. (ORLANDI, E. *Análise do discurso – princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 22).

²¹O discurso guarani é balizado por suas belas palavras e por uma periodização fundada na confluência entre sagrado e profano, mito e materialidade, mundo da aldeia e terra do sem-mal.

uma nova gnose, produzindo formas superadoras e desconhecidas de conhecimento e afirmação étnica.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM CURSOS INDÍGENAS DE ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

A resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação aponta, na formação de professores indígenas, a necessidade de as diretrizes curriculares nacionais serem respeitadas, garantido-se aos docentes sua capacitação em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização (artigo 6). A resolução prevê ainda a ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes singulares ao grupo étnico. Igualmente, a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas serão próprios à cultura, assim como a produção de material didático, produzido a partir de metodologias resultantes de pesquisas que tenham como objeto seu patrimônio (artigo 7). Finalmente, o planejamento da educação escolar indígena prevê, quando solicitado e possível, a participação de universidades (artigo 10).

Em que pese a responsabilidade dos executivos estaduais, delegada pela resolução, os sistemas públicos de ensino não detêm quadros disponibilizados para enfrentar os desafios de assessoramento do ensino indígena. Tal cenário é confirmado no Rio de Janeiro, onde a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação de Angra dos Reis e de Paraty demandam parcerias na assessoria às aldeias guarani-mbyá. É nesse contexto que os Núcleos de Educação Indígena (NEI) estaduais exercem um importante papel na confluência de políticas públicas e ações não-governamentais.

Com o NEI/RJ, as ações – até então promovidas de forma fragmentada pelas diferentes instituições – foram reunidas no âmbito de plano de trabalho mais geral, voltado à regularização da escola indígena de educação fundamental, da capacitação e da construção de uma pauta de questões a serem coletivamente enfrentadas. Como resultado, foi possível a realização, a partir de 1999, de eventos voltados ao intercâmbio de experiências docentes, à capacitação dos professores guaranis e à formulação de cenários preliminares para propostas curriculares.²²

Atualmente, algumas propostas integradas – em elaboração – fundamentam projetos político-pedagógicos para as escolas diferenciadas guarani-mbyá, considerando a etno-história como eixo transversal e incorporando as práticas milenares da etnia como campo de pesquisa.²³ Preliminar-

²²Entre as ações realizadas, encontram-se: promoção de reuniões mensais no Rio de Janeiro ou em Angra dos Reis, envolvendo representantes das instituições e dos professores guaranis; realização, em fevereiro de 2000, do Seminário Interestadual, de cinco dias (quarenta horas), na aldeia Sapukai, com a participação dos professores guaranis das aldeias do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Espírito Santo; realização, em outubro de 2000, na Igreja da Ribeira, em Angra dos Reis, do Seminário de Formação, de três dias (24 horas), para os professores guaranis das aldeias de Sapokeba, Paraty-Mirin, Araponga; realização, pelo Prodef/UFF, do documentário Educação indígena: formação de professores guaranis para escolas diferenciadas, de 25 minutos, com depoimentos de educadores e assessorias; realização de curso de capacitação, entre março e julho de 2001, com recursos do FUNDEF, em parceria com a Prefeitura de Paraty, envolvendo quatro módulos de trinta horas e reunindo professores da Universidade Estácio, Cimi, UERJ, UFRJ.

²³No contexto de integração de ações interinstitucionais, a UERJ/Pró-Índio, o Museu de Astronomia, a UFF/Prodef, em comum acordo com os professores indígenas das três aldeias, organizam para 2002 um projeto integrado de memória e história guarani, objetivando subsidiar a formação de professores indígenas a partir de cinco subprojetos: museu indígena, memória e história da educação guarani, produção de material paradidático, rádio guarani e etno-astronomia. Paralelamente, os professores Ruth Montserrat, Domingos Nobre e Eunice organizam, junto com Algemi-

mente, entendo a análise das estratégias de aculturação (quando do contato com a colonização ibérica via práticas de escravidão, conversão e aldeamento) e as táticas de resistência e afirmação cultural como possibilidades metodológicas de exploração. Nesse contexto, acredito como possível a elaboração de proposições metodológicas de trabalho escolar e currículo fundamentadas em subsídios originados na temporalidade e na prática discursiva mbyá, ambas entendidas como mediações articuladas entre memória e história guarani.²⁴

Na elaboração de projetos envolvendo a formação de professores e a realização do ensino fundamental diferenciado, devemos partir de dois pressupostos: primeiro, sermos capazes de discutir propostas curriculares a partir de uma comunidade de sentidos, ou melhor, de uma semântica guarani, presente na esfera do cotidiano, do simbólico e do sagrado, e que resistiram aos modos de educação utilizados pelos diferentes agentes de aculturação (ordens católicas, evangélicas, estatais); segundo, somente seremos bem-sucedidos na elaboração de projetos político-pedagógicos orgânicos se incorporarmos como objeto a gnose guarani, considerando a singularidade de sua episteme, materializada em outros campos, em linguagens verbal e não-verbal.

A escola guarani como experiência gerida pelos mbyá é recente; não possui mais de uma década, vivida apenas por uma geração de jovens professores. Nesse sentido, os embates sobre lógica constitutiva da instituição escola – ocidental, tendente à redução ao universo da escrita, vinculada ao suporte papel e a um tempo-espaco metódico e fragmentado do mundo – confrontam-se com desafios materializados na tradição oralizada guarani, fundada na mnemose, onde a experiência individual e coletiva da aldeia dilui-se no universo do sagrado e de suas divinas palavras. Como tornar a escola agradável à etnia, senão transformando-a em orgânica a seu universo simbólico? Como incorporar o sagrado sem dessacralizá-lo? Como incorporar a memória viva sem cristalizá-la como história? O caminho metodológico pode estar fundamentado nas práticas discursivas guaranis, enquanto mediadoras das tensões entre a tradição e o novo.

No caso da incorporação do discurso como campo de pesquisa à investigação, deve-se impor delicadeza e cuidado ao conviver com a esfera do sagrado. A discursividade demarcada pelas belas ou divinas palavras estabelece uma verdade mítica que apenas os xamãs sabem dizer, pois é a linguagem comum aos deuses. Os mbyá designam o conjunto de suas tradições sagradas de *Ayvu porã* – a bela linguagem –, marcada por um vocabulário particular que traduz noções abstratas (saber-poder-criador, plenitude, força espiritual etc.) e que não são jamais utilizadas na linguagem corrente. Seu uso e significado são apenas religiosos, utilizando-se sempre metáforas.²⁵

Segundo Clastres, as belas palavras não designam nem comunicam: são dom dos deuses. Elas servem apenas para celebrar sua própria divindade. *Ñe' ë* – palavra, voz, eloquência – significa

ro, da aldeia de Sapukai, uma organização não-governamental para viabilizar o acesso a recursos externos de apoio a ações educativas.

²⁴ Quanto à análise de discurso, adotamos a perspectiva de Orlandi ao afirmar que “a noção de discurso é diferente da tradicional visão de ‘mensagem’. Não se trata apenas de transmissão de informação serializada, linear, em um código metódico. Receptor e emissor se realizam ao mesmo tempo num processo de significação simultâneo. Em vez da transmissão da mensagem, consideramos o ‘discurso’ como um complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos afetados pela língua e pela história, envolvendo processos de identificação, argumentação, subjetivação, construção da realidade etc.” (Orlandi, *op. cit.*, p. 21).

²⁵ O conteúdo presente neste parágrafo fundamenta-se no trabalho de Hélène Clastres, *A terra sem mal. O profetismo tupi-guarani. A forma exposta resulta do grupo de estudo realizado em 1992, coordenado pelo prof. Bessa Freire, no Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Sub-Reitoria de Extensão, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.*

igualmente alma; aquilo que anima e, ao mesmo tempo, é divino e imorredouro no homem. Assim, os espíritos invocados pelo xamã, quando este tenta ressuscitar um moribundo, são chamados de *e-epya* – aqueles que restituem a palavra. A morte é a perda da palavra. Um costume dos antigos tupis, registrado por Gabriel Soares de Souza, considerava um doente como morto e pronto para ser enterrado quando ele não podia mais falar. Pensar a palavra guarani é considerar sua oralidade como discurso e percurso.²⁶ Entendo oralidade como trabalho simbólico, princípio educativo necessário à escola diferenciada, na expectativa de sua atualização pelos professores guaranis, os quais, em grande número, buscam reencontrar sua identidade cultural e étnica.

Afirmar a cultura não implica ignorar o contexto interétnico no qual ela se situa. Defendo a importância do diálogo intercultural e, no caso da avassaladora história cabralina escolarizada, da necessária desconstrução da leitura dominante produzida pelo colonizador português, reconhecendo outras perspectivas, outros olhares e, entre estes, o olhar e a memória guarani. Nesse contexto, creio na importância de refletirmos sobre a temporalidade e as relações necessárias entre memória e história, e no intercâmbio com trabalhos investigativos que se realizam entre guaranis de diferentes grupos, aldeias e reservas, aprofundando com isso a densidade dos projetos político-pedagógicos em elaboração.²⁷

No recorte de materiais paradidáticos de natureza verbal, não-verbal e verbo-visuais, dirigidos ao tratamento de práticas educativas em perspectiva histórica – objeto de minha investigação –, defendo a construção de passos metodológicos que recuperem a palavra – enquanto oralidade em discurso –, garantindo a transmissão de uma herança mediada pelos velhos e tradicionais narradores sobre o universo mítico mbyá.²⁸ Em meu entendimento, dois desafios metodológicos se colocam no atendimento dessa demanda: 1) como ir aos narradores tradicionais, em deslocamento aos tempos e espaços onde sua fala se constrói como sentido, sem o ruído da presença de suportes técnicos que garantam sua reproduzibilidade? 2) como levar os velhos à escola sem implicar resistência e eventual adulteração da fala pelo deslocamento do lugar próprio onde ela se produz como sentido? Em um esforço ainda precário de responder a essas questões, entendo que, por exemplo, a pesquisa e o re-

²⁶CLASTRES, apud FREIRE, *op. cit.*

²⁷*Intercâmbio tem-se realizado entre as experiências de escolas indígenas diferenciadas guaranis – por exemplo, em Dourados, onde se concentram os kaiowás –, pela Universidade Dom Bosco, pelo Pró-Índio (UERJ) e, mais recentemente pela UFF/Prodef. Sobre os trabalhos com os guarani-kaiowá, ver GIOTTO, Renata Lourenço. Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas guaranis-kaiowá em Mato Grosso do Sul. Comunicação Coordenada “Índios: movimento, representações e religiosidade”. XXI ANPUH, Niterói: 2000; PASCHOALICK, Leilian Chalub Amin. A arte do índio kaiowá da reserva indígena de Dourados, MS: transformações e permanências, uma expressão de identidade e afirmação étnica. Comunicação Coordenada “Mato Grosso do Sul: história, memória e historiografia dos índios kaiowá/guarani e guaicuru”. XXI ANPUH, Niterói: 2000; JOSÉ FILHO, Antonio. Interferências lingüísticas e dialetais em textos escritos em português por crianças falantes nativas do guarani. Programa Kaiowá Guarani. Núcleo de Estudos e Pesquisas Pró-Índio. Mato Grosso do Sul, Dourados: Universidade Dom Bosco; MANFROI, José. Função da escola indígena diferenciada na construção do futuro do povo kaiowá guarani da região da Grande Dourados – um estudo a partir das lideranças, rezadores, pais e professores. Resumo: Programa Kaiowá Guarani. Núcleo de Estudos e Pesquisas Pró-Índio. Mato Grosso do Sul, Dourados: Universidade Dom Bosco; GARDIMAN, Ângela Cecília Quarentei. Conhecimento matemático dos kaiowá guarani: importância para a construção de um referencial de escola indígena. Programa Kaiowá Guarani.*

²⁸*No âmbito da formação de professores e do ensino fundamental, algumas experiências têm sido estimulantes na produção de materiais paradidáticos na baía da Ilha Grande. A prof.^a Ruth Montserrat, do Seminário Permanente de Línguas Indígenas da UFRJ/Letras, e o Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Pró-Índio), da UERJ – ambos em parceria com as secretarias municipais de educação de Angra dos Reis e de Paraty e professores das três aldeias – têm elaborado versões para textos e cadernos paradidáticos ao longo de 2000 e 2001.*

gistro de história/memória oral exigem procedimentos que repropõem o tempo escolar, de tal maneira que o espaço do ensino-aprendizagem seja móvel, em deslocamento até os lugares-memória, onde a fala dos velhos significa e se ressignifica aos ouvintes-alunos.²⁹

Os guaranis tiveram suas formas de vida tradicionais modificadas: atividades econômicas, moradia, vida social e política. Muitos jovens professores são bilíngües e desconhecem o universo mítico ainda preservado pelos velhos. Como observa Clastres, o discurso religioso foi também parcialmente transformado e não pode ter a mesma relação e função com o conjunto do sistema social de outrora. Ainda consoante a autora, a religião continua sendo, com sua língua, o elemento essencial de identidade e isso explica por que seu acesso é mantido reservado, ocupando um lugar privilegiado na vida cotidiana.³⁰

Como foi observado em encontros que viabilizaram a elaboração de documentos normativos pelo MEC – como as Diretrizes dos Programas de Formação dos Professores Indígenas (1999) –, os docentes indígenas enfrentam uma vivência conflituosa, repleta de contradições, ambigüidades e tensões, resultado de enfrentamentos nas esferas administrativa, cultural, política e pedagógica. Para minimizá-las, importa sermos parceiros na reflexão crítica da viabilidade de interação dos diversos tipos de conhecimentos, refletindo sobre roteiros metodológicos de interação entre o patrimônio universal e os etno-conhecimentos.³¹

Acoplada à proposição de método e conteúdo para a escola diferenciada indígena guarani, coloca-se a estratégia mais adequada à formação dos professores para o ensino fundamental. Mais do que uma discussão adjetiva, de natureza burocrática quanto ao sistema de ensino no qual estará inserida a formação regular, coloca-se a pertinência quanto à opção mais dinâmica e compatível com as exigências formuladas pelas lideranças das aldeias. Em meu ponto de vista, três alternativas encontram-se na ordem do dia: regularização da formação por meio de cursos de capacitação para docentes em exercício; constituição, a médio prazo, de um curso de formação de professores como ensino médio; criação, também a médio prazo, de Curso Normal Superior, ou Curso de Pedagogia, voltado à especificidade da educação indígena.

Os cursos de capacitação de professores indígenas vêm-se realizando como estratégia adotada desde o início da década de 1990. Essa opção pode viabilizar a regularização e registro dos professores em exercício nas aldeias, sem contudo favorecer um encaminhamento, no futuro, a jo-

²⁹Em discussões preparatórias para a realização, em 2002, de ações de pesquisa e capacitação envolvendo o tratamento da memória e da história, professores das três aldeias acusaram a necessidade de registrarem em suportes técnicos, como vídeos e k-7, sinalizando a urgência e a relevância da incorporação desses registros como conteúdos e estratégias de ensino em relação à afirmação da cultura étnica. Em reunião de elaboração de projeto de pesquisa-extensão, o professor Algemiro defendeu a necessidade do registro, por exemplo, da fala de seu pai, o cacique Vera-Mirin, 85 anos, detentor de um universo que os índios adultos na faixa dos 40/50 anos não têm. Suas observações foram corroboradas pelo prof. Nírio, da aldeia Araponga, que manifestou seu desconhecimento inclusive da significação de aspectos presentes em palavras guaranis.

³⁰O conteúdo presente neste parágrafo fundamenta-se no trabalho de Hélène Clastres, *op. cit.* A forma exposta resulta de minha tradução livre de fichamento realizado no grupo de estudo coordenado pelo prof. Bessa Freire, no Programa de Estudos dos Povos Indígenas no ano de 2000, Sub-Reitoria de Extensão, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para Clastres, “a perfeição almejada é a que, mediante uma ascese [...], reduz o corpo à sua única dimensão considerada incorruptível (um esqueleto vivo) ou que, em outras palavras, faz o homem existir como logos, porque lhe dá acesso a um saber – que os próprios mbyá designam como belo saber –, cujo simples poder basta, doravante, para animá-lo. O belo saber – arandu por”a – é o inesperado pelas palavras que os deuses enviam e revelam, entre outras, as normas do agujje; é, portanto, o saber que fornece a chave da Terra sem Mal” (CLASTRES, *op. cit.*, p. 98).

³¹Diretrizes para Implementação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.

vens adultos que se predisponham à formação regular como docentes. Uma exigência a curto prazo, considerando os próximos dois anos, impõe a necessidade de constituição de curso regular de ensino médio que viabilize o futuro e previsível acesso de uma nova geração de professores indígenas.

Finalmente, a proposição de constituição de curso normal superior ou de Pedagogia como cenários possíveis de formação de educadores indígenas para o Rio de Janeiro parte da possibilidade de incorporarmos a sinalização da LDB, agregando a formação do ensino médio ao ensino superior, viabilizando a sinergia já existente, originada no trabalho que vem sendo realizado pelas universidades, secretarias municipais e estadual de educação, e organizações não-governamentais. Tal possibilidade, se adotada em cenário de médio prazo, entre cinco e dez anos, deve nascer com caráter experimental e interinstitucional, comprometida com o processo em ensino-pesquisa-extensão, enraizada na relação entre totalidades e abrindo-se à consideração da necessidade de os alunos se situarem na perspectiva de afirmação étnica, em contexto intercultural.

Quanto às dificuldades no percurso, as lideranças indígenas vêm enfatizando de forma incisiva a necessidade da escola, das linguagens verbais e não-verbais e, fundamentalmente, da confluência de ações não-governamentais e governamentais para a elaboração de políticas públicas consistentes de afirmação cultural e de educação patrimonial, em que pese a oposição nem sempre silenciosa de representantes não-índios, em assessorias junto a diferentes aldeias.

A (RE)INVENÇÃO DO ÍNDIO, DAS LICENCIATURAS E DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Construir uma práxis intercultural implica não apenas realizar a escola diferenciada indígena, mas também inserir em igual contexto a formação de educadores não-índios. Somente envolvendo as licenciaturas universitárias, os cursos de formação e capacitação de ensino fundamental e médio numa reflexão intensiva sobre os processos de silenciamento do Outro, é que poderemos constituir profissionais de ensino mais comprometidos com o diálogo necessário entre grupos étnicos diferenciados, ativos defensores de uma sociedade nacional plural.

Na pauta da formação de educadores não-índios – em licenciatura, em curso de Pedagogia ou em curso de capacitação –, importa construirmos competências inovadoras, que só emergirão com docentes universitários de novo tipo. A esses intelectuais – orgânicos às lutas produzidas pelo movimento social –, coloca-se como ordem do dia a não redução da educação à escola, o reconhecimento de que os modos e usos em educação apresentam-se em diferentes práticas, a necessidade de resgatar a cognição como objeto de estudo, reconhecendo-a em relação de tensão com as práticas educativas; estas, por sua vez, manifestas em campos de pesquisa envolvendo processos e artefatos voltados imediata e/ou mediatamente à produção da existência e à fruição estética.

Um percurso metodológico explorado por mim é o mapeamento de redes de significação em torno de diferentes temas vinculados a grupos políticos e culturas étnicas singulares ou híbridas – sejam indígenas, caiçaras ou segmentos político-partidários, recortando um corpus documental iconográfico e investigando a subjetividade que a produziu –, uma vez que as imagens preservadas expressam intenções que buscam hegemonizar um olhar, uma ideologia justificadora de ações políticas como a ocupação e o povoamento centrado no colonizador ibérico ou bandeirante, que inferioriza e sectariza o diferente.³²

³²A experimentação tem-se realizado no componente curricular Atividades, com sessenta horas por semestre, quatro horas semanais e quatro créditos, cujo tema é “Fotografia: educação e práticas educativas do olhar”. Vem sendo rea-

Defendo a permanente historicização e desconstrução das tradições escolares ocidentais – de Quintiliano a Cícero, da didática de Comênius à pedagogia jesuítica, do ensino mutualista às missões evangelizadoras – em suas projeções colonialistas. A defesa da postura dialogal favorece o descentramento do olhar que, desde a invasão pelos ibéricos do continente americano, impôs imagens eurocêntricas do índio, subordinadas às ideologias da metrópole, das Igrejas, dos colonos.

Nos últimos quinhentos anos, “índio”, como significante, ajustou-se a “animal que fala, pagão, negro da terra, curumirin, inimigo”, em “guerras justas”, ou a um objeto romanceado de desejo como Peri. Ao defendermos a escola como práxis, cabe sua permanente reinvenção, reinventando com a ajuda dos guarani-mbyá o significado de índio como cidadão.

Parafraseando Caetano Veloso, quem sabe assim, “preservado em pleno corpo físico”, em “átomos, palavras, alma, cor, em gesto”, o índio “dirá, fará”, e “aquilo que nesse momento se revelará aos povos” não surpreenderá por não ser “exótico”?³³ Como horizonte e utopia, o índio, dono de seu próprio sentido e voz, irá auxiliar na produção de uma sociedade mais democrática, assumidamente plural e, contraditoriamente, em sua unidade na diversidade nacional.

lizado, desde 1996, no curso de Pedagogia de Niterói/UFF, envolvendo um total aproximado de 160 discentes, de diferentes períodos. Ver também a disciplina Tópicos Especiais: Educação Indígena Guarani, Curso de Pedagogia de Niterói, 2000. Ver projeto de extensão “Paraty, São Gonçalo: memória e história de comunidade caiçara”. Prodef/SFP, PROEX, 1999-2000.

³³Caetano Veloso, “Índio”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Armando M. *São Gonçalo, Paraty: memória e história da comunidade caiçara*. Relatório de Projeto de Extensão, 1999-2000. Niterói: Departamento de Fundamentos Pedagógicos, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia de Angra dos Reis, Pró-Reitoria de Extensão, UFF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 1999. Diário Oficial da União de 13.04.1999. Seção 1, p. 48. Fundamentada nos artigos 210, & 2, e 231, caput da Constituição Federal, nos artigos 78 e 79 da Lei 9.394, de 20.12.1996, na Lei 9.131, de 25.11.1995, e no Parecer CEB 14/99, homologado pelo ministro da Educação em 18.10.1999.
- CLASTRES. Hélène. "A Terra Sem Mal. O profetismo Tupi-Guarany". apud FREIRE, Ribamar Bessa. "La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidade, memória e interculturalidade". In: Atas do Simpósio Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en America Latina. Osaka, Japão, Museu Nacional de Etnologia. 18 a 20 de janeiro, 2000.
- FREIRE. Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Departamento de Extensão/SR-3, UERJ, 1997.
- _____. Comunicação: "La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidade, memória e interculturalidade". In: Atas do Simpósio "Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en America Latina". Osaka, Japão, Museu Nacional de Etnologia. 18 a 20 de janeiro, 2000.
- GOMES, Mércio Pereira e OLIVEIRA, Nanci Vieira. *Os guaranis do Litoral Sul Fluminense diante da Usina Nuclear de Angra dos Reis*. Niterói: texto digitado, p. 2.
- LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras – identidade étnica dos guarany-mbyá*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- ORLANDI, E. *Análise do discurso – princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.

RESUMEN

El trabajo aborda la construcción del proyecto político-pedagógico y de las propuestas curriculares para la escuela diferenciada guarani-mbyá, en las aldeas de la Baía da Ilha Grande, en el Estado de Rio de Janeiro, para el ámbito de la Educación Fundamental y de la formación de profesores en la educación media.

Palabras-clave: educación indígena, formación de profesores, curriculum.

ABSTRACT

The article focus on the construction of the politico-pedagogical project and curricular proposals for the guarani-mbyá differentiated school in the villages of the Bay of Ilha Grande, in the state of Rio de Janeiro, for basic education (the first 8 years of schooling) and high school teacher training.

Keywords: indian education, teacher training, curriculum.