

O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA¹
UFMS

ADIR CASARO NASCIMENTO²
UCDB

RESUMO: *A educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, representou, historicamente, um recurso fundamental à construção de identidades colonizadas. Nas últimas décadas do séc. XX, esta realidade vem mudando, a partir da Constituição Federal de 1988, que garante uma educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Os indígenas passam a ressignificar esta escola como espaço de fronteira, lócus de negociação entre culturas distintas. Em Mato Grosso do Sul, as primeiras experiências acontecem na década de 1990 com a criação do Curso Ára Verá, formação de professores Guarani e kaiowá. As outras etnias se juntaram para viabilizar o curso "Povos do Pantanal" (nível médio), em 2007. Este processo de formação tem como eixos temáticos: território/territorialidade, sustentabilidade, diálogo intercultural, bilinguismo.*

PALAVRAS-CHAVE: *povos indígenas; formação de professores; interculturalidade; diversidade.*

ABSTRACT: *The school education with Native Brazilian People, have been represented an expedient to the construction of colonized identities. Although, the last decades of he 20th century, this reality has been changed, since 1988, with Federal Constitution of Brazil, which guarantees a specific education, differentiated, bilingual and community. The natives have come to re-signification this school as a borderline, a locus of negotiation between different cultures. In Mato Grosso do Sul, first experiences happened in the 1990's with the creation of the "Ará Verá", a Teachers Education course to Guarani and Kaiowá. Than, other ethnic groups came to make together the intermediate course "Povos do Pantanal" (Pantanal People), in 2007. The topics of this formation are: Territory /territoriality, sustainability, intercultural dialogue and bilingualism.*

¹ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Mestrado em Educação Indígena (UFMT). Doutorado em Antropologia de Iberoamérica (Universidade de Salamanca/Espanha). Professor de Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/MS. Titular do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Antropologia, Diversidade Cultural e Educação Indígena". E-mail: hilarioaguilera@gmail.com .

² Graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação (UFMS). Doutorado em Educação (UNESP). Professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora da Linha 03 do Mestrado em Educação – UCDB. Faz parte da coordenação do TEKO ARANDU - Licenciatura para Professores Indígenas Guarani. Titular do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Diversidade Cultural e Educação Indígena". E-mail: adir@ucdb.br .

KEYWORDS: *native people; teachers education; interculturality; diversity.*

Introdução

O presente artigo é fruto da experiência dos autores no acompanhamento das políticas e projetos de formação de professores indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul, assim como de um projeto de pesquisa (financiado pela FUNDECT – 2004/2006) intitulado “Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola”, que teve como objetivo geral: identificar a intervenção/impacto da prática pedagógica dos professores índios no âmbito da comunidade, na percepção dos próprios professores - índios, dos alunos e das mães, sujeitos mais diretamente envolvidos na dinâmica e tensões da escola e, como essas práticas e seus efeitos, estão envolvidos na dinâmica do poder social da comunidade e o seu entorno.

Historicamente a educação escolar entre os povos indígenas, no Brasil, representou um recurso fundamental à construção de “identidades colonizadas” (GRUZINSK, 2001), favorecendo um complexo sistema que unia a dominação cultural com a integração forçada no sistema produtivo nacional. Dessa forma, partimos do pressuposto de que este modelo tradicional de escola assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas, que na atualidade, confronta-se, por força de conquistas indígenas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade.

Nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e ONG’s, esta realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária.

Dessa forma, os indígenas passam a ressignificar esta escola e a *tomá-la para si*, colocando-a como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001), *lócus* de negociação entre culturas distintas (BHABHA, 1998; HALL, 2003).

Assim, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional”.

Podemos considerar que as primeiras experiências de formação inicial e continuada de professores indígenas dentro de uma nova concepção de escola intercultural começam a tomar corpo, no Brasil, a partir do final da década de 1970, ainda que o processo de reflexão e sistematização teórica tenha aparecido apenas anos mais tarde³, a partir da década de 1980 (FERREIRA, 2001).

Estas novas experiências, seguidas de reivindicações, encontram acolhida no conjunto do ordenamento jurídico-legal a partir da Constituição Federal de 1988 e, também, da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, às quais garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar, e lhes asseguram grande autonomia no que se refere à criação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas (Cf. BRASIL/MEC/SEF, 2002).

A escola indígena começa a ser sonhada desde então, como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas; mas, também, como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação; por fim, a escola indígena passa a ser vista

³ Pode-se considerar que uma primeira tentativa de reflexão sistemática sobre esta “nova proposta de educação indígena” foi o livro de Bartomeu Meliá, (1979), “Educação indígena e alfabetização”.

como *lócus* de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não índio são valorizados e aproveitados igualmente.

Esse processo representou grande significatividade para os povos indígenas do Estado, particularmente para os Kaiowá e Guarani, os quais, a partir deste processo pós-Constituição de 1988, conseguiram formar uma Associação de Professores, com grande presença política nas comunidades e nas questões de luta pela retomada dos territórios tradicionais.

A formação inicial e continuada de professores indígenas no Estado de MS

As primeiras experiências de formação de professores indígenas no Estado acontecem em meados da década de 1990 e, como política pública a partir de 1999, com a criação do Curso Ára Verá, formação de professores Kaiowá e Guarani, em nível médio e, em 2006, o curso de licenciatura específica "Teko Arandú", através de parceria entre UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e Associação dos Professores Kaiowá e Guarani. As outras sete etnias do Estado (Atikum, Camba, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié e Terena) se juntaram para viabilizar o curso "Povos do Pantanal", formação em nível médio, a partir de 2007 e, atualmente, está em andamento a Licenciatura através do PROLIND (Programa de Licenciatura Indígena)⁴.

Enquanto política pública, Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo, articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. É possível afirmar, que os anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, ao cenário nacional. Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de

⁴ Trata-se de programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

lideranças e professores-índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena as quais foram aprovadas através da Deliberação CEE n. 4324, pelo Conselho Estadual de Educação apenas em 03 de agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95 (Cf. BRASIL/MEC/SEF, 2002). Vale destacar que apesar da morosidade do Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia com relação às escolas nas aldeias era bastante intenso o que leva a experiências de diálogo que ao mesmo tempo em que faziam a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abriam espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a escola com as próprias mãos. O texto das Diretrizes/MS foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público.

No encontro de professores e lideranças indígenas Kaiowá e Guarani realizado no ano de 1991, os participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Kaiowá e Guarani e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores Kaiowá e Guarani devem ter uma capacitação específica. As escolas devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades Kaiowá e Guarani sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (apud ROSSATO, 1991, s./p.).

Percebe-se, claramente, por este depoimento, a consciência histórica de que era chegado o momento das comunidades indígenas assumirem o lugar de protagonistas no processo de implementação

desta nova proposta de educação escolar indígena. Essa trajetória, entretanto, quase sempre não foi devidamente acompanhada e documentada pelos órgãos governamentais.

Diante da ausência, quase total, de informações oficiais acerca da realidade dos professores indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul⁵ até o ano de 2004, assim como dos processos de formação, procurou-se, através de um projeto de pesquisa a identificação deste seguimento enquanto etnia, assim como obter informações acerca da formação inicial, formação continuada e pertencimento às organizações e movimentos sociais, bem como tempo de trabalho, gênero, idade, condição de contrato.

A partir da experiência dos autores no acompanhamento das políticas e projetos de formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul percebe-se a necessidade de interpretar os programas de formação inicial, continuada e específicos oferecidos nos últimos anos, à luz dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos que orientam as políticas públicas para a educação escolar indígena e, particularmente, a partir da referência do conceito e prática da interculturalidade.

Além do mosaico cultural formado pelas nove etnias indígenas no Estado, há também, as particularidades de cada aldeia, particularmente entre os Kaiowá-Guarani e os Terena, maiores etnias. Na maioria das escolas Kaiowá e Guarani, por exemplo, a educação infantil e os dois primeiros anos da educação fundamental acontece na língua materna. Entre os Terena esta realidade é mais complexa: algumas escolas como nas aldeias da TI Cachoeirinha, tenta-se manter a língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto nas demais prevalece somente a língua portuguesa.

Toda esta diversidade cultural e de diferentes histórias de contato reflete-se na formação dos professores, o que exige uma postura epistemológica de compreensão da realidade como dinâmica e diversa,

⁵ Com relação aos dados específicos das escolas situadas em aldeias, ou que atendam a população indígena, não encontramos na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, até 2004, dados precisos, embora haja relatos e dados isolados de que na década de 1990, houve uma certa “apropriação” da escola pelos índios, inclusive, como gestores, especulando-se que em todo o Estado cerca de 80% dos professores das escolas indígenas de ensino fundamental sejam índios. Também não se tem um cotejamento oficial sobre o número de crianças nas escolas e, por conseqüência, a trajetória das mesmas no período escolar.

ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas – diálogo intercultural.

Especificamente, dos cursos que atenderam e atendem a realidade indígena no Mato Grosso do Sul, no contexto da formação inicial, podemos destacar o que segue: o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau (antiga nomenclatura) para o Contexto Indígena, direcionados aos professores de etnia Terena (1994), oferecido pela AEC (CARVALHO, 1998), em parceria com outros organismos (Secretaria Estadual de Educação e Municípios); o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Kaiowá e Guarani, Projeto ÁRA VERÁ (1999), ainda em atividade; o Projeto de Formação de Professores Kadiwéu e Kiquinau, de Porto Murtinho – MS (2002). Em 2006, após quatro anos de estudos e articulações, teve início o curso de Licenciatura indígena para formação de professores Kaiowá e Guarani, sob responsabilidade da UFGD e UCDB e, em parceria com o movimento dos professores indígenas. Em 2007, as outras sete etnias do Estado, passam a tomar parte no Curso de Formação de Professores Indígenas “Povos do pantanal”, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Está em tramitação, conforme dito anteriormente, a Licenciatura “Povos do pantanal”, para as demais etnias do Estado, com apoio do Governo Federal, através do MEC/PROLIND.

Contexto regional e o histórico de negação da interculturalidade

Quando falamos de formação inicial e continuada de professores indígenas, estamos tratando, na verdade, de povos que trazem na bagagem uma longa história de confrontação, negação e negociação com o colonizador de ontem e hoje. Trata-se, em todo o Brasil e, particularmente nesta região, de povos com culturas muito diversas, porém, todos com uma longa experiência de enfrentamento com o não-índio, sempre em torno de seus territórios. Entendemos território aqui, conforme Little (2002, p. 3) que afirma ser um “produto” resultante do “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar” com determinada parcela do ambiente físico. A noção de

terra indígena ou de território não remete para a temporalidade da ocupação ou para a imemorialidade. O território como algo construído e constantemente reconstruído de acordo com a dinâmica própria de cada população, torna-o inseparável da história de um povo indígena. Remete, portanto, para as “contingências históricas”, vivenciadas por determinada população indígena.

Suas trajetórias históricas são, de um lado, muito parecidas e, de outro, muito distintas no tempo e, também, no que se refere à intensidade e interesses das diversas frentes de colonização, bem como das estratégias adotadas por cada povo para enfrentá-las.

Mapa 01 – Municípios com áreas indígenas no Mato Grosso do Sul

MUNICÍPIOS COM ÁREAS INDÍGENAS POR ETNIA



Elaboração: Celso Smaniotto - Geoprocessamento/NEPPI.

O povo terena, no Mato Grosso do Sul, confrontou-se com os colonizadores mais cedo do que os Guarani e Kaiowá e com as frentes de colonização mais diversificadas. Analisando a história regional percebemos que os povos localizados ao longo dos rios foram os

primeiros a serem atingidos pelas frentes de colonização – é o caso dos Payaguá, considerados “os senhores do Rio Paraguai” (MAGALHÃES, 1999), hoje totalmente extintos e os Guató, conhecidos como índios canoieiros do pantanal, que ocupavam, tradicionalmente, os rios pantaneiros, em especial o Rio Paraguai e São Lourenço, na fronteira com a Bolívia, em pleno pantanal, dos quais um pequeno grupo segue vivendo nesta região.

Vem, a seguir, a ocupação das regiões dos campos naturais e dos cerrados, que são rapidamente tomados pela pecuária. No território de Mato Grosso do Sul esses espaços eram ocupados pelo povo Ofaié, entre outros, que, também, resultou, praticamente, extinto, sendo encontrados hoje apenas cerca de 61 indivíduos (FUNASA, 2007). A exemplo dos Guató acabaram rapidamente sem terra. E, finalmente, em período muito mais recente, ocorreu a ocupação das regiões de mata, atingindo em cheio os “povos da mata”, no caso, os Guarani e Kaiowá.

Cabe destacar, ainda, a profunda interferência de conflitos envolvendo a definição de fronteiras nacionais e interesses regionais, na vida de determinados povos indígenas, como foi o caso do povo Terena e Kadiwéu, cujas histórias recentes vêm marcadas, em especial, pela Guerra da Tríplice Aliança, mais conhecida como Guerra do Paraguai (1864-67).

Na atualidade, o Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país, apesar das recentes histórias de violência e massacres sofridos por alguns destes povos, como o caso dos Ofaié (Município de Brasilândia/MS). No quadro abaixo, uma estimativa da população indígena do Estado:

Quadro 01 – Etnias e população indígena no Mato Grosso do Sul

ETNIAS	POPULAÇÃO
KAIOWA/GUARANI	42.409
TERENA	23.234
KADIWEU	1.358
OFAIE	61
GUATO	175
KINIKINAU	141
ATIKUM	55
TOTAL	67.433

Fonte: FUNASA/2007

Fonte: FUNASA (2007).

Interculturalidade e a formação do professor indígena

Este curto processo de formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul tem sido perpassado por significativos eixos temáticos, como: diálogo intercultural, bilingüismo, território/territorialidade e sustentabilidade, entre outros.

Traduzir teoricamente estes momentos de formação⁶ parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas nestes cursos as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática. Aqui estão os grandes desafios da prática da interculturalidade e a formação de professores indígenas no Estado.

Fica claro que essas aprendizagens foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada um, segundo nossa interpretação: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com alguma clareza de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a “desconstrução”, ou mesmo a fragmentação do modelo de escola que cada um viveu e a reorganização do seu próprio conhecimento escolar. Percebe-se em alguns, a experiência de estar podendo escrever a

⁶ Embora conste na Secretaria Estadual de Educação, projetos de formação continuada para professores índios, interpretar os programas de formação inicial, continuada e específica para os professores índios não tem sido tarefa das mais fáceis, apesar de uma busca incessante para tanto. Neste sentido é necessário salientar a falta de compromisso político-social dos órgãos responsáveis pela manutenção e implementação da Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul: os projetos de formação inicial e continuada, seus objetivos, metodologias e propostas devem estar ao alcance de pesquisadores e de toda a comunidade, a fim de se tornar possível toda e qualquer investigação neste âmbito.

história de si mesmos através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura, a história tradicional (NASCIMENTO, 2003).

Constata-se, a partir das experiências vividas nesta região, que as políticas de capacitação de professores indígenas permitem um nível de formação e de conscientização que fortalecem não só os próprios professores como também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. O tema da educação passa a fazer parte das discussões do movimento indígena, assim como os temas da terra e da produção de alimentos, entre outros.

Neste sentido, apesar de toda a história anterior, em um processo de ressignificação, os povos indígenas tomaram a escola para si, como instrumento de luta e conquistas, por ser ela um espaço privilegiado de interlocução e de negociação de seus interesses, como destaca Ferreira:

Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (FERREIRA, 2001, p. 71).

Sem perder de vista os elementos didático-pedagógicos, os currículos das escolas indígenas são constantemente atravessados pelos temas do cotidiano de suas respectivas comunidades: saúde, sustentabilidade, produção de alimentos, retomada de seus territórios, relação com os mercados locais e regionais, assim como a questão da violência, desnutrição, assalariamento compulsório nas usinas, entre outros.

Os currículos dos cursos de formação de professores indígenas, ainda que tratem, em algum momento, especificamente da questão linguística, por exemplo, não podem fugir do debate acerca das respectivas histórias de contato, das políticas do Estado Brasileiro, no passado, que tentavam a homogeneização cultural chegando até a proibir a prática da diversidade sociolinguística, assim como, na atualidade, o complexo contexto de discriminação das línguas indígenas, sobretudo nos contextos urbanos.

Desafios na formação de professores indígenas e a prática da interculturalidade

Pela legislação brasileira as populações indígenas têm direito à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe (Constituição de 1988 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação/2001)⁷ conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da “nação maior”, mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações (BARTH, 1998 e 2000; GRUZINSKI, 2001), como conteúdo escolar-curricular, oportunizando o diálogo com os chamados “conhecimentos universais” ou numa perspectiva da alteridade, dialogando com os “outros” saberes tendo como horizonte a vivência de uma pedagogia intercultural.

Na referência a Resolução nº 3/1999/CNE (MEC/CNE, 1999), que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil é possível destacar os princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político - pedagógico desta escola e, a partir dos quais, foram ganhando legitimidade oficial os novos desenhos de formação inicial e continuada dos professores indígenas.

A Resolução estabelece, entre outras diferenças, as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (MEC/CNE, 1999, Art. 1º). Segundo o documento isto será possível através de “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo”, da “organização escolar própria” (MEC/CNE, 1999, Art. 2º), da “participação da comunidade na

⁷ Cf. BRASIL/MEC/SEF (2002).

definição do modelo de organização e gestão” considerando “suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas” (MEC/CNE, 1999, Art. 3º). O artigo 5º destaca que: “A formulação do projeto pedagógico próprio por escola ou por povo indígena, terá por base”, entre outros aspectos de cultura e currículo, “a participação da respectiva comunidade ou povo indígena”. Quanto à docência na escola indígena diz a Resolução 03: “A formação de professores indígenas será específica” (MEC/CNE, 1999, Art. 6º); “os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (MEC/CNE, 1999, Art. 7º) complementando no artigo 8º que afirma: “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Todos estes elementos legais, conquistados após alguns anos de práticas alternativas nas escolas indígenas e, também, pelas pressões, agora como marco legal, referendam o cotidiano da formação dos professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul.

Foi a partir desta base teórico-legal que com o protagonismo dos próprios professores indígenas, através de associação e juntamente com outras lideranças, foram se construindo e se constituindo os primeiros projetos de formação de professores no Estado. O destaque, conforme visto anteriormente foi a experiência dos professores das etnias Nandeva⁸ e Kaiowá, com a Licenciatura Teko Arandu, por ser algo totalmente novo (um único povo – o Guarani), a partir de uma construção coletiva, com seleção na própria língua, além de currículo próprio.

Por iniciativa deste grupo (os professores indígenas), iniciou-se as tratativas, juntamente com a parceria de duas Universidades (UEMS e

⁸ Os Guarani são considerados, geralmente, como possuindo três sub-grupos, no território brasileiro: os Mbya (mais presentes no litoral), os Kaiowá (no sul do Estado de Mato Grosso do Sul) e os Nandeva (mais conhecidos como simplesmente Guarani).

UCDB), a partir do ano de 2004, para a construção da proposta de uma licenciatura indígena específica. Entretanto, a ideia só foi concretizada alguns anos depois, com a participação da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), recém-criada pelo Governo Federal. O projeto pedagógico do curso foi todo discutido e elaborado a partir da participação dos professores indígenas, assim como a disposição do currículo e do processo seletivo, com a novidade de ser na própria língua, ou seja, a prática da língua Guarani é um primeiro critério de seleção dos futuros acadêmicos/as da Licenciatura Teko Arandu. Neste curso, busca-se continuamente o diálogo e a discussão de procedimentos de aprendizagem a partir da base epistemológica da interculturalidade, ou seja, saberes diferentes e de matrizes culturais distintas, mas que podem ser contemplados dentro de um mesmo processo de aprendizagem.

Considerações finais

No Brasil, as culturas indígenas foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois, dentro da lógica do etnocentrismo, mesclada com o racismo, foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, discute-se a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos povos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares e, particularmente na formação de seus professores, que levem em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações.

Conceber a escola e, no caso, a escola indígena, como espaço de diálogo, ou como teoriza Tassinari “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]” (2001, p. 49) reorienta as funções da escola, de sua prática pedagógica em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas (CANCLINI, 1998).

Consta-se, dessa forma, que as sociedades indígenas, conforme Silva, (2000, p. 106-109) possuem formas originais de educação, com

suas particularidades no processo de socialização. Cada povo relaciona a educação tradicional às múltiplas dimensões da vida coletiva de cada sociedade. Dessa forma, o uso dos processos próprios de aprendizagem, enquanto pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo:

suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2005, p. 5).

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

Referências bibliográficas

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

_____. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998. p. 25-67.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de dezembro de 1988**. São Paulo: Atlas, 1988.

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

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor Indígena: um educador do índio ou um índio educador**. Campo Grande: UCDB, 1998.

CIMI. **Concepção e prática da Educação Escolar Indígena**. Brasília: CIMI, 1993.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUNASA. **Fundação Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://www.sis.funasa.gov.br/index.htm> . Acesso em: 28 mar. 2010.

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

GRUZINSK, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2003.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: mimeo, 2002.

MAGALHÃES, Magna Lima. **Payaguá: Os Senhores do Rio Paraguai**. 1999. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [1999].

MEC/CNE. Resolução CEB n. 3 de 10 de novembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999. p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2010.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada**. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP/Marília, [2000].

_____. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios. **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 41-47, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio H. **Escola indígena: um cotidiano a ser inventado**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, Rio de Janeiro: GRUPALFA/UFF. 2005.

ROSSATO, Veronice L. **Documento Final do I Encontro de Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani**. Dourados/MS: *mimeo*, 1991.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

TASSINARI, Antonella Maria I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Marina Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.
