

TRADIÇÃO E MEMÓRIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES KAINGANG E GUARANI

Maria Aparecida Bergamaschi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Resumo

Mesmo sendo a escola imposta como padrão educacional, os povos indígenas afirmam um modo próprio de educação, em que o saber é acessível a todos, “dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos” que o fragmenta. Nesse trabalho, decorrente de pesquisas etnográficas realizadas nas aldeias Kaingang e Guarani, no Rio Grande do Sul, evidencio o movimento das comunidades originárias se apropriando da escola que funciona na aldeia e constituindo propostas pedagógicas diferenciadas, informadas pela tradição e pelos saberes ancestrais. “Os velhos são nossas bibliotecas”; “nós escrevemos, mas eles [os mais velhos] têm a sabedoria”, afirmam os professores Kaingang e Guarani, exemplificando estratégias que utilizam para constituir a escola, inspirada nos saberes dos mais velhos, na tradição e na memória ancestral.

Palavras chaves: educação indígena; educação escolar Kaingang e Guarani; tradição; memória.

Abstract

Although school is imposed as an educational pattern, the indigenous people claim their own way of education, in which knowledge is accessible by everyone, “divided by levels of initiation that rise it, and not by the fragmentation of knowledges” that fractions it. In this piece of work, derived from ethnographic researches carried out in Kaingang and Guarani villages, in Rio Grande do Sul, it is possible to demonstrate the movement of these native communities making the village school their own and developing their own distinguished school programs, informed by the tradition and by the ancestor knowledges. “The old people are our libraries; “we write, but they (the elder) have the knowledge”, say the Kaingang and Guarani teachers, showing strategies used by them to make their own school, inspired in the knowledges of the elder, in the tradition and in the ancestor memory.

Key words: indigenous education; Kaingang and Guarani schooling education; tradition; memory.

Introdução

Assim como nos demais países americanos, a educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização. Nesses cinco séculos, predominou um modelo de escola imposta, desde fora das cosmologias indígenas, com o explícito intuito integracionista e civilizador. Porém, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram um modo próprio de educação que, em muitos aspectos é incompatível com o modelo escolar, visto que nas sociedades tradicionais as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras (Balandier, 1997a). No entanto, a escola faz parte da realidade de muitas destes povos, adentrando nas aldeias como instituição que expressa e constitui outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna - que ordena e fragmenta o conhecimento - é portadora de um projeto educativo para a formação do cidadão imbuído de uma identidade nacional.

Neste trabalho, apresento algumas reflexões pautadas por pesquisas realizadas em aldeias Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul, produzindo um caminho teórico para compreender como a tradição e a memória mobilizam saberes ancestrais e informam fazeres escolares das Escolas Indígenas que acompanho. Metodologicamente apoiada numa descrição etnográfica, evidencio “artes do fazer¹” escolar indígena, percebidas no movimento das comunidades originárias, que buscam se apropriar da escola e constituir propostas pedagógicas que se aproximem do seu modo de vida. “Os velhos são nossas bibliotecas”; “nós escrevemos, mas eles [os mais velhos] têm a sabedoria”, afirmam os professores Kaingang e Guarani, exemplificando estratégias próprias para constituir a escola, embasadas nos saberes dos mais velhos, na tradição e na memória ancestral.

A perspectiva etnográfica adotada na pesquisa aproxima educação e antropologia e contribui para a compreensão da escola e das práticas pedagógicas nas aldeias. Trata-se de uma etnografia que coloca “la experiencia em el meollo de la teoria”, (Fonseca, 2005, p.117) e possibilita descrever a escola inserida numa aldeia indígena porque, segundo a autora, esta perspectiva “aporta a la discusión de las sociedades contemporâneas una contribución singular, la tentativa de entender otros modos de vida a través de la subjetividad del investigador y su confrontación con lo diferente”. Identifiquei na etnografia uma postura metodológica que permite a interação entre o pesquisador e seus pesquisados, enfatiza a materialidade do cotidiano e privilegia o que está sendo dito pelos interlocutores inseridos nos seus modos de vida. Assim, acompanho, junto com os Guarani e Kaingang, a escola que estão construindo em suas aldeias.

É importante constatar que a educação escolar indígena vem conquistando evidência no cenário educacional brasileiro, expandindo-se para além da antropologia e ocupando espaços de reflexão e de pesquisa também na área da educação. Um exemplo é o crescente número de trabalhos apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd². O debate mais forte no campo educacional está sendo colocado pelo viés da diversidade e das relações inter e multiculturais, em que as diferenças étnico-raciais são conclamadas e tornam visíveis os povos indígenas, historicamente

apagados. Mais do que em outros países sul-americanos, cuja presença ameríndia é contundente e visível “à flor da pele”, no Brasil há um relativo desconhecimento desses povos, principalmente nas regiões nordeste, sudeste e sul e, em geral, sua existência é admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala nos indígenas do Rio Grande do Sul, por exemplo, é comum o espanto ou um julgamento expresso em comentários como: “esses já não são mais índios, estão aculturados”.

Há também que se considerar uma recorrente generalização desses povos, reconhecidos como índios, cuja denominação, provinda de um “erro geográfico” dos europeus que aqui aportaram no século XV, esconde as mais de 200 etnias de povos ameríndios do Brasil na atualidade. Igualmente, predomina uma generalização da escola indígena, desconsiderando que a especificidade étnica e, em muitos casos, o particular de cada aldeia, constituem uma característica diferenciadora em se falando de educação escolar: a escola indígena existe porque cada etnia, cada aldeia, têm seu modo próprio para o fazer escolar, recriando a instituição que chega na comunidade e que, em sua origem, é alheia à cultura de cada povo e de cada aldeia.

Nessa perspectiva, as escolas específicas e diferenciadas³, como são consideradas as mais de 2.400 escolas que funcionam nas terras indígenas brasileiras, também apresentam características distintas. A história da escola dos povos indígenas faz parte da história do contato desses povos com o mundo ocidental, contato esse marcado por uma concepção própria de mundo que igualmente constituiu um modo próprio de educação escolar. Conforme Tassinari (2001), cada povo indígena que recebeu escola em sua aldeia a recriou de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam.

Outro aspecto importante a enfatizar é o intenso movimento de recriação e afirmação étnica⁴ entre os povos indígenas da América, protagonizado nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos 80 do século XX. Em meio a esse movimento, a educação escolar é uma feição da autoria reivindicada pela comunidade. No Brasil, a escola diferenciada construída nas aldeias, embora difícil de equacionar, caracteriza-se, principalmente, por privilegiar a língua originária de cada povo, pela prerrogativa da presença crescente de professores indígenas bilíngües e por uma legislação que respalda práticas escolares apoiadas e informadas pelas cosmologias indígenas. A fala de uma liderança Kaingang confirma essas constatações e evidencia a afirmação étnica como centro da luta por espaço e por reconhecimento político e social.

e apesar de nós estarmos na cidade nós sempre vivemos o modo de ser índio nós nunca mudemos, nunca procuramos não ser índio. Isso é importante pra nossa nova construção no século vinte e um, porque eu acho que quinhentos e poucos anos que esse povo vem dizendo pra sociedade que nós estamos aí e queremos cada dia valorizar a nossa cultura, as nossas tradições, o nosso costume, a nossa organização social pra mostrar que nós somos índios de verdade. O índio que era dono desse território e hoje, apesar da invasão de nosso território e muitas vezes nós mendigando por um pequeno espaço pra sobrevivência dessa comunidade,

eu vejo cada comunidade diferente na sua organização. Não somos todos iguais, somos indígenas sim, mais cada comunidade ela difere de uma maneira (depoimento de liderança Kaingang do Morro do Osso).

Bengoa (2000) argumenta que a unidade indígena na América Latina se constrói na afirmação étnica de cada grupo, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração e as ferramentas para constituírem espaços de vida e ampliar seus direitos frente ao mundo ocidental. E, nesse sentido, um olhar mais alargado sobre o movimento e as lutas dos povos originários de toda a América mostra que o reconhecimento dos seus direitos no plano internacional deve muito à educação escolar. “La emergencia indígena que atraviesa el continente (...) aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura” (Bengoa, 2000, p. 299).

A força germinal das aldeias em seu solo

Acompanhando o movimento recente de implantação da escola nas aldeias observo e registro o que acontece nas escolas que as tornam diferenciadas. Algumas formulações acerca disso são consideradas como um “contorno antropológico” cujas afirmações se sustentam na incerteza e na imprecisão que o movimento produz ao se fazer (Balandier, 1997b). E, como os desenhos de um caleidoscópio, são constatações que exigem rearranjos constantes diante de diferentes inteligibilidades do movimento de uma escola se fazendo. Por isso, apresenta contornos móveis, traçados pela cosmologia indígena se apropriando da escola ao inseri-la em seu cotidiano, bem como pelas marcas produzidas pelas práticas escolares que predominam na sociedade não-indígena e ainda são referência para a escola nas aldeias. “O verdadeiro contorno é o que efetua a ação antropológica, único acesso a inteligibilidade dos ‘outros conjuntos’ sociais e culturais, desde sempre ignorados ou desconhecidos” e, por meio de um duplo olhar, de identificação e estranhamento, permite uma compreensão, “tanto pelo interior”, quanto “pelo exterior” (Balandier, 1997b, p. 18). Assim, acompanho os processos de escolarização nas comunidades kaingang do Morro do Osso e Guarani da Lomba do Pinheiro, observando e registrando as permanências em relação à escola que recebem de fora - cultura escolar já instituída - e as rupturas no modo de implementá-la, rupturas estas advindas de uma outra forma de praticar a educação escolar, informada por outros modos de vida advinda das especificidades étnico-culturais.

Tekoá Anhetenguá: assim os Guarani que aí vivem denominam sua aldeia, situada no município de Porto Alegre, RS. É constituída por uma população de aproximadamente setenta pessoas, sendo que a maior parte é proveniente da Argentina, através de deslocamentos que configuram um movimento de retomada das terras ancestrais situadas ao sudoeste da América⁵. Todas as pessoas da *Tekoá Anhetenguá* são falantes do idioma Guarani, reconhecido por eles como *Mbyá*. A aldeia está situada numa área de dez hectares, longe de oferecer condições adequadas para o modo de vida tradicional, como por exemplo,

a prática da caça, da pesca, da agricultura, do contato mais intenso com a mata, entre outros. Porém, mesmo “apertados”, como dizem de si no contato com a sociedade não-indígena, mantêm uma pequena mata, plantam milho, mandioca, batata-doce e amendoim para manter uma prática que é ancestral, num esforço para conservar vivo o modo de ser Guarani, o *Nhande Reko*. Mantêm, no cotidiano, modos de vida inspirados na ancestralidade, evidenciados principalmente na língua, na forma de educar as crianças, na alimentação e moradia, no contato com o fogo e demais elementos da natureza e, principalmente nos rituais realizados na *Opy*, a casa de reza.

Conquanto, na memória coletiva a educação escolar figure como um aparato opressor e representante da cultura ocidental⁶, nos últimos quatro anos a escola funciona na aldeia: a solicitam, principalmente para os adultos, com o intuito de aprenderem a língua portuguesa, leitura e escrita, consideradas ferramentas necessárias para o diálogo com a sociedade não-indígena. Não há um prédio construído especificamente para a escola, que, em seu curto tempo de existência, já funcionou em distintos lugares. Está assentada agora numa casa construída para sediar o centro comunitário. O professor Guarani, indicado pelas lideranças tradicionais da aldeia, reúne um grupo de vinte a vinte e cinco crianças e desenvolve as aulas quase que exclusivamente na língua materna. Os processos e práticas de escolarização que predominam na aldeia lembram muito de longe a normatização exercida pela escola na sociedade não-indígena. Na aldeia, a escola se configura em tempos e espaços fluidos, cujo currículo se assenta, principalmente, em atividades de ler e escrever em guarani e português. Sobretudo, se apresenta como presença ambígua e contraditória, entre um querer e um não querer, como deixa antever a fala de uma liderança da *Tekoá Anhetenguá*.

A princípio sou a favor da escola, acho que é uma arma boa. Antigamente a escola destruía a tradição, o idioma. As pessoas iam para a cidade estudar e não voltavam mais, desprezavam os parentes. Mas hoje as coisas mudaram. Penso nos meus filhos, gostaria que aprendessem a ler, que aprendessem as leis, só isso que posso ajudar.

A comunidade kaingang que vive no Morro do Osso desde 2004, constituiu aí a aldeia *Topê Pãn*, re-ocupando uma terra ancestral que é hoje área de preservação ambiental, localizada na zona sul de Porto Alegre, RS. A comunidade da aldeia tem na escola diferenciada um elemento a mais para afirmação da identidade étnica e, com isso, legitimar sua presença no local. Ocupam aquele espaço marcado por conflitos contínuos com os não-indígenas, sejam pessoas ou instituições ligadas a lutas pela preservação do meio ambiente, bem como o poder público, que ameaça constantemente a retirada dos kaingang da área. São aproximadamente 20 famílias, vivendo em pequenas casas na entrada do Parque Morro do Osso, “apertados” por imponentes mansões de um bairro conhecido como Sétimo Céu, que avançou na subida do morro, privatizando a bela vista para o Lago Guaíba. A comunidade kaingang produz renda para a subsistência, basicamente, através da elaboração e venda de artesanato na cidade, com a qual os moradores da aldeia têm um contato intenso. Alguns jovens e crianças freqüentam escola fora da aldeia, incluindo um universitário que

curso Direito no IPA - Instituto Porto Alegre, constituindo mais um canal de interação com a cidade. Porém, todas as crianças freqüentam a escola bilíngüe que funciona na aldeia.

Essa escola situa-se num prédio de madeira, cujo interior se apresenta ornamentado com miniaturas de artesanatos tradicionais de cipó, a exemplo dos que vendem na cidade, bem como desenhos e trabalhos escritos no idioma materno do grupo. Além disso, cartazes com letras do alfabeto, sílabas e palavras identificadas por imagens desenhadas pelo professor, são marcas do espaço escolar e afirmam uma presença diferenciada nesse ambiente. O professor, contratado pela Secretaria de Estado da Educação, atua na escola desde 2006⁷, ensinando crianças de várias idades. Como afirmei anteriormente, algumas delas freqüentam a escola fora da aldeia, mas no turno inverso estudam aí, “para ter conhecimento da língua e da cultura”, diz o professor. São atualmente 30 crianças que freqüentam a escola, a turma dos maiores pela manhã – 2ª e 3ª série – uma turma de crianças menores à tarde. Os kaingang que moram no Morro do Osso têm claro que a manutenção dessa terra está intimamente atrelada ao fato de, não só viverem o modo de vida tradicional, mas, sobretudo, “mostrarem” e afirmarem aos não-índios a sua identidade indígena. Para tanto, a tradição é evocada intensamente e a escola se apresenta como um local adequado para isso. “Lá fora, as crianças não têm vontade de aprender a cultura, já estão perdendo a identidade na escola. Aqui as crianças gostam”, constatou o professor, referindo-se ao interesse das crianças Kaingang da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Topê Pãn* do Morro do Osso, contrastando com a escola que freqüentou na Terra Indígena do interior do estado.

Na escola bilíngüe *Topê Pãn* as crianças aprendem ler e escrever em Kaingang e Português, simultaneamente. O ensino do idioma kaingang associado ao estudo de aspectos da cultura indígena faz da escola um importante instrumento de organização e luta pelo direito à terra. Para essa comunidade, ter uma escola que pratique diariamente o seu idioma é muito importante, pois o contato intenso com a cidade faz com que as crianças e algumas famílias, falem, predominantemente, português no seu dia-a-dia. Na escola as crianças têm a oportunidade de usar o idioma originário com respeito e valorização e, a cada visita à aldeia, o professor nos faz notar o quanto a língua kaingang está mais fortalecida, pois além das crianças usarem a “língua” na escola, fomentam seu uso junto aos familiares.

“Uma sala de aula voltada para nossa cultura, para nosso idioma”, diz o cacique, caracterizando a escola que querem. O professor kaingang que atua no Morro do Osso freqüentou o Ensino Fundamental Indígena em Votouro-RS e o Ensino Médio fora da aldeia. Embora siga os passos do seu pai e seu tio, professores mais velhos e há mais tempo atuando em escolas indígenas, diz que ainda se sente inseguro, porque é difícil desenvolver uma proposta diferenciada. No entanto, afirma também que “não é só o professor que deve construir a proposta, mas toda a comunidade”. Reconhece que são questões espirituais, de terra, de cosmologia, somadas à vontade das lideranças, que exigem um bom trabalho na escola e juntos, professor e comunidade, constituirão uma proposta diferenciada, mas que ainda não está explicitada. “Nossos livros de história são os velhos, são os *Kujã*” reafirma o professor, reconhecendo que mesmo tendo cursado a escola e sabendo escrever, “os velhos é que são formados, não nós”. Nesse sentido, evidencia-se aí um conflito entre o professor

que detêm o conhecimento – da escrita e do mundo não-indígena – e os velhos, detentores da tradição, criando uma ambigüidade para a educação escolar indígena.

No entanto, reconhecem a necessidade da comunidade “controlar” seu professor. As decisões que envolve a escola são discutidas com as lideranças e em reuniões com toda a comunidade. Junto com o respeito às individualidades da pessoa evidenciam a necessidade de orientar os jovens professores para seguir caminhos que apontam para continuidades no modo de vida indígena, por isso há um explícito controle do professor, exercido pelas lideranças da aldeia. Os professores, por sua vez, tanto Kaingang como Guarani, elegeram os velhos como seus formadores e ocupam um lugar de “intermediários”, “mediadores” dentro da aldeia, pois buscam nas pessoas mais velhas ensinamentos que legitimem o seu fazer docente junto às crianças. Ensinam, também, o que os mais velhos não sabem, como ler e escrever, porém estão sempre voltados para um passado imaginado, evocando a sabedoria de antigamente.

Uma tradição que se atualiza

Na seqüência, descrevo as estratégias constituídas pelas lideranças indígenas diante das “confrontações com o diferente”, a fim de configurar práticas e processos que apontem para uma indianização⁸ da escola, postura que considero aqui como “cuidado”. Observo, principalmente entre as pessoas mais velhas, uma atitude de pre-ocupação, no sentido de se ocuparem com discussões acerca das práticas escolares na aldeia, a fim de preservar o modo de vida indígena ante as mudanças que essa instituição pode provocar. Sabem da força destruidora infligida historicamente à educação tradicional pela escola imposta desde fora. O cuidado, constituinte da existência humana (Heidegger, 2002), se configura como um movimento que produz vida e se mostra como desvelo do modo de ser indígena nas aldeias.

A proposta pedagógica pros indígena que, quando fala de escola indígena, não é pouca coisa a escola indígena. O bilíngüe também, a palavra é pequena, mas quando tu vai ver, tem muita coisa que tem que dar conta. (...) A educação indígena é um pouco diferenciada de que a educação não-indígena, a gente vem conhecendo isso, a gente vem entendendo isso, com o respeito das pessoas mais de idade, dentro das comunidades indígenas. Ela é um pouco diferente, mas a gente vai ter que criar (depoimento de um professor Kaingang).

E agora nós queremos uma educação diferenciada. Mas, que forma de diferenciamento esse grupo quer. É uma sala de aula voltada para a nossa cultura, pra esses indígenas, dentro de uma cidade desse tamanho, mas é um povo diferente com o seu idioma diferente, com seu modo de viver diferente (liderança Kaingang do Morro do Osso).

Eu quero dizer que são as pessoas idosas construindo uma verdadeira cultura, não é um “diz que” de uma cultura, é uma verdadeira cultura, porém que eles ajudam vocês a construir. A cultura indígena não vai se perder aqui na grande

cidade. Porque nós temos muitos jovens que sabem a história indígena, porém, ela não é construída nos nossos colégios, assim, com livros (depoimento de uma liderança Kaingang)

Depoimentos das lideranças são exemplos do cuidado com que as comunidades kaingang “levam a escola”, evidenciando a necessidade de instaurar um processo pedagógico que não afaste as pessoas indígenas do modo de vida inspirado na tradição. Mostram também que a proximidade com a cidade e o contato intenso com a sociedade não-indígena requer um trabalho redobrado, buscando no passado e na tradição os elementos para afirmar o diferenciado. Assentada na “historicidade da *pre-sença*”, explica Heidegger (2002, p. 50) que a tradição também é histórica, na medida em que “a *pre-sença* já não é capaz de compreender as condições mais elementares que possibilitam um retorno positivo ao passado”, mas pode efetuar uma “apropriação produtiva”, relacionada a um tempo e espaço, pois o “*ser-ai*”, o “*dasein*” implica a dinâmica da construção de um modo de ser histórico, re-atualizando a tradição. E, isso é vivenciado nas aldeias, pelos Kaingang, por exemplo, quando as pessoas mais velhas discutem a necessidade de registrar as histórias antigas para as crianças ouvirem e escreverem na escola:

Porque o que eu falei ontem, o que a gente faz, o que a gente tem, ta muito na memória ainda, num ta nos livro, que a gente precisa ta fazendo esses registro pros futuros, nossas crianças, que um dia vai ser liderança, e aí vai precisa se defende. E uma das grandes riquezas que nós temos é a língua falada nossa, é a nossa identidade. Porque pra falar qualquer um fala. A língua, eu posso fala qualquer língua, como eu to falando agora português, não é porque sou português. Então isso é importante. O que vale pra nós mesmo hoje, segundo os nossos antigos, é a identidade. Porque a cultura, a cultura muda. O artesanato qualquer um faz, não podemos se faze de conta, porque quem sabe a história, é quem é o original.

Balandier (1999, p. 41) anuncia que “sob a pressão do presente, o esquecimento realiza seu trabalho de obliteração”, fato que pode ser exemplificado pela “perda da língua”, denunciado por algumas pessoas das comunidades kaingang. Porém, se há um vigor nas vivências destruidoras de memórias em relação ao modo de ser indígena, há um vigor maior nas ações dos guardiões que fazem da memória um recurso de uma nova resistência, relacionado-a a uma tradição original, que convoca o passado na busca de “respostas para a necessidade de identificações e enraizamentos” (op.cit. p. 46). Esse movimento se faz presente quando necessitam de elementos para criar uma escola diferenciada e, inclusive recuperar o idioma “esquecido” por algumas pessoas, como ocorre na escola kaingang do Morro do Osso.

Compreendo que a memória é constituída na relação entre passado e presente, mas é a partir da situação atual que adquire sentido, é produzida e recriada. Nessa perspectiva, constato o intenso “trabalho de memória”, tanto nas comunidades Kaingang quanto no meio Guarani, sobretudo ao evocarem, constantemente, o papel dos “velhos”, que têm a

sabedoria. “O jovem se atrai mais pelo lado dos brancos, quer saber o que tem de bom lá. Mas a raiz está aqui pra gente pensar. Temos que reviver a nossa cultura”, afirma o cacique Guarani Cirilo Morinico.

Balandier (1997a, p. 94), ao discutir diferentes concepções de tradição, faz referência a uma idéia que explica a forma como a entendo entre os Guarani e os Kaingang nesse movimento de criação de uma escola diferenciada na Lomba do Pinheiro e no Morro do Osso:

a tradição traduz-se continuamente em práticas; é aquilo pelo que a comunidade se identifica (tal como aparece diante de si mesma), se mantém em uma relativa continuidade, se faz de maneira permanente sempre produzindo as aparências de ser, agora, o que deseja ser. Na medida que permanece viva e ativa, a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade; (...) Na medida que é praticada, descobre seus limites: sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; *seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem*, aos quais ela deve finalmente se subordinar. A tradição não se dissocia daquilo que lhe é contrário. Governa os indivíduos e a coletividade, mas só alguns a conhecem inteiramente. Na superfície do conhecimento banal – encontra-se escondido o conhecimento profundo, que só um pequeno grupo detém e que se transmite por meio de um lento procedimento iniciático. A tradição é ao mesmo tempo exotérica e esotérica, vulgarizada em graus variáveis segundo as condições sociais e, em toda sua totalidade, apenas reservada à guarda dos sábios (grifos meus).

Diante das negociações com as instituições não indígenas, evocam a tradição, referindo o modo de ser indígena. Por isso, na elaboração de políticas públicas, nas discussões sobre a escola, há uma preocupação com a presença das pessoas velhas, os *Karai* (Guarani) e os *Kujã* (Kaingang), que funcionam como guardiões da memória e da tradição. São, também, os que dão conselhos aos jovens e auxiliam o cacique na tomada de decisões. Nas situações em que aparece a fragilidade para viver o modo de vida indígena, especialmente porque o intenso contato coloca o “mundo dos brancos” muito próximo às aldeias e acionam transformações, a ancestralidade é evocada para afirmar permanências, funcionando como “meio de simulação de uma ordem imutável, fundamental, que o curso dos acontecimentos pode apenas mascarar” (Balandier, 1997a, p. 37). É uma face dinâmica da tradição, que se transfigura, se modifica para continuar. Nesse sentido, a escola se impõe na aldeia como uma figura de desordem, desafiando a ordem assentada na educação tradicional.

Certeau (1995, p.148) explica que a consciência de pertencer a um determinado grupo, “está ligado a uma mistura cultural”, a necessidade de tomar consciência de si mesmos como Guarani e como Kaingang, para se diferenciarem dos “brancos”. Exatamente no momento em que mais são pressionados pelo modo de vida ocidental, quando se sentem “apertados”: acuados pelo comércio, pela língua portuguesa que adentra na aldeia com as inúmeras pessoas não-indígenas que os visitam diariamente; pelos bailes “de branco” que seduzem os jovens; pelos artefatos que fazem parte do uso diário, como rádio, televisão,

fogão a gás, telefone celular, apenas para citar os mais comuns. Argumenta o referido autor que “o sentimento de ser diferente está ligado à designação dessa diferença pelos outros”. É também como força política, como estratégia de luta política, que o modo de ser indígena é afirmado constantemente por suas lideranças diante desses “outros”, tanto nas falas, como, e particularmente, “mostrando” rituais e explicitando, na prática, que a “consciência étnica” existe através de atos, de um fazer cotidiano que precisa ser preservado, mostrado e defendido. Isso fica evidente quando o assunto é a escola específica e diferenciada.

Movimentos que reinventam a escola na aldeia

Mas quando ela é do jeito da educação indígena, ela seja bem vinda pra nós, porque a gente vai ter que fazer isto acontece, então a gente já tem muito esses conhecimento na educação indígena, sobre esse jeito que vem acontecendo, em todas coisas. Eu também relato um fato, acho que os espaços que nós tivemos hoje, eu me lembro que quando nós era tutela da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), nós não tinha esse espaço assim, vivia um pouco mais espremido sobre a educação indígena. Taí o Chico também pra conta, meu parente aí, que ta aí. Mas a gente viu, a gente não tinha esse espaço de chegar e criar o próprio sistema, a própria educação indígena, ela já vinha pronta de baixo pros indígena antes deles prepararem (depoimentos de um velho *Kujã*).

A partir do depoimento desse velho kaingang, que mostra a pre-ocupação e a efetiva ocupação em fazer uma escola de acordo com o modo de vida indígena, registro alguns indícios e, embora ainda como tênues traços, anunciam uma escola diferenciada nas aldeias. Considero escola indígena aquela feita pelas e nas comunidades indígenas, como ocorre no Morro do Osso – Escola Indígena Kaingang *Topê Pãn*, e na Lomba do Pinheiro – Escola Indígena Guarani *Anhetenguá*, sem a intromissão diária de professores não-indígenas⁹. Observo que, quando são apenas os professores indígenas atuando, o resultado é diferente do modelo escolar que predomina nas sociedades não-indígenas. Ao olhar desavisado a escola na aldeia pode causar uma grande incompreensão, pois para uma concepção ocidental da instituição escolar, a prática que aí predomina aparece como erro, como insuficiência, como falta. Há uma incompreensão diante de outro modo de fazer a escola, que não se encaixa no sistema homogêneo e homogeneizador de educação escolar, principalmente a que formata tempos e espaços.

No prédio que chamam ‘postinho’ onde está funcionando a escola nesse momento, podemos dizer, do ponto de vista não-indígena, que o local está sujo: papéis espalhados, terra, ‘restos’ espalhados pelo chão e isso impressiona quem vem de fora, de outra educação. (...) Em poucos minutos a sala de aula está pronta para começar. Mais tarde, perguntando ao professor sobre a presença de crianças com idades bem diferenciadas, ele explica que não pode separar, senão as crianças deixam de vir. Os maiores ‘cuidam’ dos menores, ‘ajudam’, diz ele e

é exatamente o que se observa no decorrer das atividades, quando as crianças pequenas buscam apoio nos maiores, para diversas questões, tanto relacionadas ao uso de papel e lápis, quanto à merenda que está sendo distribuída. (...) O professor mostra trabalhos feitos em outros dias e, numa aula intitulada Geografia, observo que fizeram desenhos da aldeia: as casas, a mata e os animais, convivendo com carros que circulam pelos caminhos – *Tape* - desenhados pelos alunos. Do meu ponto de vista, tendo como parâmetro as práticas escolares da escola não-indígena, muitos trabalhos estão incompletos, com escritas iniciadas e não concluídas, com pinturas a completar...(anotações do diário de campo, Escola *Anhetenguá*, agosto de 2006).

Pode nos parecer que a escola que não tem aula todos os dias, que não cumpre um horário fixo e fixado, que não segue e cumpre um currículo pré-determinado, que não funciona dentro de um prédio com exclusividade para suas práticas e mobiliado num determinado padrão (carteiras dispostas em filas, quadro negro, mesa do professor em frente aos alunos, livros...), não se configura como uma escola. E assim, observando uma prática escolar que não se encaixa nos padrões habituais, a olhamos como deficiente, como não-escola. Uma comunidade que não insere no cotidiano das crianças a escola de frequência obrigatória, que não escolariza a vida infantil para além das atividades desenvolvidas naquele momento em que a aula acontece, como, por exemplo, tema de casa ou “fetichização” do material escolar, dão indícios de uma “des-escolarização da aldeia” traduzida por uma não-escolarização do dia a dia. Segundo Illich (1973, p. 153) “desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa a obrigar outra a frequentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, convocar uma reunião”.

E, nesse sentido, nas escolas indígenas Kaingang *Topê Pãn*, e Guarani *Anhetenguá* ocorre algo que lembra uma sociedade desescolarizada: as crianças vão à escola porque têm e quando têm vontade; o tempo de permanência na escola depende do envolvimento com uma atividade que interessa às crianças, em geral proposta pelo professor; o espaço não é necessariamente um espaço fixo e fixado e muitas vezes a sala e o mobiliário se misturam com outras atividades, como produção e armazenamento de artesanato, elaboração e ou depósito de alimentos, alojamento de visitantes, bem como para outros tipos de reuniões; a escola não funcionando diariamente, com obrigatoriedade, respeitando, em primeiro lugar, outros fazeres da comunidade e das crianças ligados ao modo de vida tradicional, como acompanhar os pais na venda do artesanato ou em visitas a parentes. São algumas situações em que o modo de vida indígena interfere no funcionamento da escola, fazendo-a diferenciada e sinalizando que a história e a cosmologia da sociedade indígena também imprimem suas marcas nas práticas escolares nas aldeias.

Nobre (2006) estudando a Escola Indígena Guarani *Kyringue Yvotyty*, no Rio de Janeiro, percebeu que, num determinado período, essa escola “ficou fechada e descuidada, o prédio depreciou-se, os ‘papéis jogados pelo chão’ (op. cit. p.10). Diante disso, buscou sentidos na história e na cosmologia Guarani, explicando que esse “adiamento” da efetivação da escola pode relacionar-se ao complexo “resistente-subordinado” que

caracterizaria os Guarani atuais, como uma transfiguração dos ancestrais “guerreiro-antropofágico” Tupinambá e “profético-migratório” Guarani. A escola como um inimigo, que por vezes se transforma no inimigo-aliado: mesmo ameaçando o modo de vida tradicional, a escola é hoje “valor simbólico disputado no mercado simbólico indígena” (op. cit. p. 11). Por isso, a escola nas aldeias Guarani é marcada por ambigüidades e contradições, expressas por um querer e um não-querer escola a um só tempo (Bergamaschi, 2005). São pistas importantes que precisam ser consideradas, pois essa instituição que parece não funcionar na aldeia porque não se coloca nos termos da escola ocidental moderna, pode estar apontando para uma “indianização” da escola, processo de escolarização informado pela história e cosmologia de cada povo.

As sociedades Guarani e kaingang, produzindo a escola em suas aldeias - que aos nossos olhos parece não funcionar como escola -, expressam uma característica importante do seu modo de ser. Portanto, descrever a forma e o conteúdo da escola da aldeia, sem julgamentos ou não atrelando ao parâmetro da escola não-indígena permite compreender um outro modo do fazer escolar, mesmo não tendo aula todo o dia, mesmo não cumprindo um calendário de duzentos dias letivos e de quatro horas diárias. Sem dúvida, são situações que nos assustam, pois retornam perguntas desafiadoras que acompanham muitos pesquisadores e gestores de políticas de educação escolar indígena: uma escola diferenciada proporciona os direitos de uma escola de qualidade, reivindicada pelas lideranças indígenas? Porém, por mais sedutoras que sejam essas indagações, compreendo que é função da própria comunidade indígena definir a sua escola, tendo em vista que almejam “levar com cuidado” o processo de escolarização.

As escolas nas aldeias Guarani e Kaingang têm diferenças acentuadas, pois são dois povos diferentes, são, portanto, histórias e cosmologias que também se expressam em modos próprios no fazer escolar. Na escola *Topê Pãn*, de certo modo, as crianças aprendem a ser Kaingang, re-introduzindo elementos da cultura que haviam “perdidos”, como, por exemplo, a língua, por ora abandonada por algumas famílias; na escola *Anhetenguá* as crianças aprendem a ser Guarani não deixando ou graduando a entrada de elementos não-indígenas. Contudo, em ambas, aparece uma estratégia semelhante: evocar à memória os saberes ancestrais e a tradição, fortalecendo a identidade étnica, para construir uma escola diferenciada, que ainda não sabem como será. E, sendo aldeias em que, diariamente, a fronteira com a sociedade não-indígena tem que ser demarcada, a afirmação étnica é requisitada a todo o momento, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração para constituir também uma escola diferenciada.

Notas

¹ Parafraseando Michel de Certeau (1994), cujo título da obra *Invenção do Cotidiano* traz também a arte de fazer, em seu enunciado, antecipando a força criativa de apropriação nos fazeres cotidianos dos grupos estudados.

² Na 29ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, ANPEd (2006), foram apresentadas quatro comunicações sobre o tema, além da Sessão Especial e Mini-curso do GT Ensino Fundamenta; na 30ª reunião da

ANPEd (2007) foram apresentadas cinco comunicações abordando educação escolar indígena; na 31ª reunião (2008), foram apresentados seis trabalhos, decorrentes de pesquisas realizadas junto aos povos Xacriabá, Kaingang, Guarani e Satere-Mawe.

- ³ A partir da Constituição Federal de 1988, há um reconhecimento legal da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” dos povos indígenas (Artigo 231) e da “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Artigo 210, § 2º). Desde então, foi desencadeada uma complexa legislação que orienta e dá suporte a criação e organização de escolas específicas e diferenciadas pelos povos indígenas e a práticas escolares inspiradas na cosmologia de cada povo (Bonin, 2008).
- ⁴ Bengoa (2000) assevera a emergência indígena na América Latina como uma retomada dos movimentos afirmativos pelos próprios povos indígenas, inserindo a escola como componente importante nesse processo.
- ⁵ Segundo Monteiro (1992, p. 476), no início do século XVI, o povo Guarani ocupava uma área, que ia “do Chaco até o Atlântico, das capitânicas do Sul até o rio da Prata”, compondo um território contínuo de ocupação não-homogênea ou exclusiva. Escolhiam as florestas tropicais e subtropicais, o litoral e a margem dos rios do sistema Paraná-Paraguai para conformarem suas pequenas aldeias.
- ⁶ Ainda está presente na memória Guarani a lembrança das ações educativas das reduções jesuíticas.
- ⁷ No ano de 2006, quando do início das atividades escolares, a Secretaria de Estado da Educação contratou um professor indicado pela comunidade. Por questões familiares, ao final do ano, esse professor retornou a sua aldeia de origem (em Irai, RS). Em função disso, no ano de 2007 a comunidade se empenhou na indicação de outro professor e, assim, foi contratado o que atualmente exerce as funções docentes na escola da aldeia.
- ⁸ Uso o termo indianização para expressar o movimento de recriação da escola que observo na aldeia. Embora o modelo escolar advindo da cosmologia ocidental moderna se mostra forte, é possível perceber um modo próprio do fazer pedagógico e é esse movimento que aponta para uma escola diferenciada, que denomino aqui de “indianização” da escola.
- ⁹ Mesmo respeitando a comunidade, o professor não-indígena que atua na aldeia, faz uma escola diferenciada em alguns aspectos, mas atua fortemente marcada pelo ritmo da sua cultura e da escola não-indígena. A evidência mais forte é a normatização em relação ao tempo e ao espaço, sendo que algumas modificações introduzidas nesse sentido, como um recreio mais demorado, por exemplo, é tido como uma concessão, pois há uma grande dificuldade para esse professor lidar com outras temporalidades.

Referências Bibliográficas

- BALANDIER, G. (1997a) *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BALANDIER, G. (1997b) *O Contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BALANDIER, G. (1999) *O dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BENGOA, A. (2000) *A emergência indígena na América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BERGAMASCHI, M. A. (2005) *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, 270p.
- BONIN, I. (2008) *Educação escolar indígena e docência princípios e normas na legislação em vigor*. In: BERGAMASCHI, M. A. (org.) *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação.
- CERTEAU, M. (1995) *A cultura no plural*, 3ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- CERTEAU, M. (1994) *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FONSECA, C. (2005) La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías Contemporáneas*. Universidad Nacional de San Martín – Escuela de Humanidades – Centro de Investigaciones Etnográficas. Buenos Aires. Abril, p.p. 117-138.
- HEIDEGGER, M. (2002) *Ser e Tempo, vol. I*. 12ª ed. São Paulo: Vozes.

- ILLICH, I. (1973) *Sociedades sem escola*. Petrópolis: Vozes.
- MONTEIRO, J. M. (1992) Os Guarani e a história do Brasil Meridional: séculos XVI-XVIII. In. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *A História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NOBRE, D. (2006) *Escola Indígena Guarani Mbyá: resistência e subordinação*. 29ª Reunião anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu-MG.
- TASSINARI, A. M. I. (2001) Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.

Correspondência

Maria Aparecida Bergamaschi – Doutora em Educação, professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da temática Educação Indígena, é autora de diversos artigos e também organizadora do livro “Povos Indígenas & Educação” (Editora Mediação, 2008).

E-mail: cidabergamaschi@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
