



FORMAÇÃO DE PROFESSORES GUARANI MBY'Á: O SUJEITO DA IMAGEM E O OBJETO DO OLHAR¹

Prof. Armando Martins de Barros

UFF*

Ao longo dos últimos vinte anos a sociedade civil brasileira construiu bases de discussão amplas em torno da universalização da educação escolar. Findo os governos autoritários, a Sociedade Civil pode estabelecer um contraditório mais amplo, onde se defrontam concepções multiculturais e propostas interculturais, sintonizadas com diferentes ideologias que reconhecem, interditam ou omitem os patrimônios originados em diferentes etnias e sujeitos culturais, sejam aqueles produzidos entre os povos indígenas, sejam os que surgiram das comunidades afro-brasileiras, sejam as expressões, usos e costumes das comunidades imigrantes originados do sudeste da Ásia.

Entendemos a escola como um campo discursivo, onde defrontam-se diferentes práticas educativas, na luta pela significação e pela hegemonia de uma comunidade de sentido (Mangueneau), numa *guerra de posições*. Essa posição reflete o lugar de onde falamos, em pesquisa-extensão universitária, assessorando a formação diferenciada de professores indígena para as escolas de Ensino Fundamental nas aldeias guarani *mbyá* dos municípios de Angra dos Reis e de Paraty.

O cenário de fundo sobre o qual operamos é o da elaboração de políticas públicas, entendidas como espaço de confluência de ações tanto estatais quanto de organizações não governamentais, dirigidas às escolas diferenciadas indígenas, na capilaridade cotidiana das aldeias e reservas, envolvendo seja o Ensino Fundamental e a formação de professores, seja a atualização cotidiana dos projetos político-pedagógicos que movem a escola voltada à afirmação indígena, em contexto intercultural.

Falamos a partir de um lugar que denuncia a desigualdade de oportunidades na apropriação do patrimônio universal de saberes e que se posiciona contrariamente à política,

¹ Comunicação para o XXVI Congresso Intercom (2003) – BH/UFMG GT Comunicação e Cultura Minorias



dominante até meados dos anos oitenta, isto é, de assimilação da cultura indígena à sociedade envolvente e que camuflou enquanto em vigor, a estratégia de aculturação e de desrespeito à contribuição dos povos indígenas a diversidade que nos une como sociedade nacional. Nossa perspectiva defende a socialização do conhecimento que a humanidade constrói e refunda, via o respeito às singularidades de seus diferentes sujeitos culturais, como condição *sine qua non* para produzirmos uma sociedade mais democrática, respeitosa da diversidade cultural que nos potencializa como *nação*.

As questões ora apresentadas, fundadas sobre as reivindicações das lideranças indígenas nos anos oitenta e noventa, apresentam-se como pontos de uma discussão ainda em curso, envolvendo tanto a *Estrutura e Sistema* de ensino quanto os aspectos epistemológicos - - materializados sobre a natureza disciplinar (objetivando a recuperação da competência dos campos de saber), interdisciplinar (na confluência e interface de campos), transdisciplinar (produzido na superação dos campos disciplinares) --, envolvendo os conhecimentos, atualizados/recriados/produzidos nas aldeias *guarani mbyá* do estado do Rio de Janeiro.

1. Ensino nas Escolas Guarani-mibyá no Rio de Janeiro

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, de *Itatim* e de *Araponga*, em Paraty. Nelas, se realizam formas de gestão de novo tipo, dirigidas ao Ensino Fundamental e à formação de educadores, subsidiando a elaboração de políticas públicas, a partir da confluência de ações estatais (secretarias de educação dos municípios de Angra e de Paraty, da SEE/RJ, Funai, Conselho Estadual de Educação, UERJ, UFRJ, UFF) e não-governamentais (Cimi, Cedac).

Em meados dos anos oitenta, concomitante ao fortalecimento do movimento social indígena e de suas organizações na Sociedade Civil, surge a demanda pelas escolas diferenciadas indígenas, com a proposição de gestão das escolas pelas comunidades indígenas, repondo os conteúdos curriculares e defendendo a alfabetização na língua materna, enquanto afirmação da cultura original. Como desdobramento dessa pauta de reivindicações, apresentou-se a necessidade de formação de professores originados nas

* Doutor em Educação (UFRJ). Docente do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, UFF

1 Trabalho apresentado no Núcleo de **Comunicação e Cultura das Minorias**, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.



próprias aldeias e propostas curriculares para sua formação diferenciada. Essa perspectiva estratégica superou a política tradicional do governo federal que, até então, provia com professores não-índios as escolas em aldeias e reservas, sendo os conteúdos curriculares elaborados pela FUNAI, abordados, preferencialmente, de forma bilíngue, com ênfase no português.

Resguardadas pela Constituição de 1988 e, posteriormente, pela nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, as escolas em aldeias indígenas tornaram-se diferenciadas, apontando para uma autonomia, mantidas através de associações organizadas pelas aldeias, com regime jurídico reconhecido pelo Estado. O movimento, nacional em seu metabolismo, com importante papel desempenhado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), repercutiu nas aldeias do Rio de Janeiro, onde a comunidade *mbya-guarani* identificou na constituição da escola a oportunidade de reafirmar sua cultura, controlando os contatos com a cultura não-índia e resignificando os saberes e as tecnologias que corriam o risco de serem apropriados de forma desorganizada e invasora.

Na elaboração do projeto político-pedagógico *guarani mbyá*, no recorte das aldeias do estado do Rio de Janeiro, entendemos da importância de partirmos de dois pressupostos: primeiro, sermos capazes de discutir propostas curriculares fundadas em um campo semântico *guarani*, orgânicas à 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 entre outros campos, em linguagens verbal e não verbais.

Aceitos esses pressupostos, a escola talvez adquira maior viabilidade de incorporação ao mundo *guarani* pois compreendida e sancionada pelo seu campo simbólico: as *divinas palavras*. Essa perspectiva, de caráter metodológico mais geral, se impõe à construção social da escola diferenciada indígena. Construção que, como *práxis*, se processa 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 *guarani*.

No plano da regularização das escolas diferenciadas e da organização administrativa, as aldeias do estado do Rio de Janeiro somente foram reconhecidas em 22 de abril de 2003,



através de Decreto Estadual, pela governadora Rosa Garotinho. Esse reconhecimento tardio ocorreu menos pela vagarosidade do Estado e, mais, em função de uma política equivocada das agências não governamentais de, ao longo dos anos noventa, manterem-se afastadas de um trabalho articulado seja com às agências reguladoras estatais (Conselho Estadual de Educação, Secretaria Estadual de Educação), seja com as universidades públicas. Com a aproximação dessas instituições e órgãos, ao final da década tem tornado-se possível a elaboração de estratégias que organizem a médio prazo o reconhecimento de propostas curriculares tanto para a educação básica, quanto para o ensino médio, quanto para o ensino superior diferenciado, voltado à formação de professores.

Atualmente (abril de 2003), a aldeia de Sapukai detém uma edificação escolar, com sala de aula, refeitório, sala de materiais, construída na primeira metade dos anos noventa, pelo esforço da comunidade, com apoio da Prefeitura de Angra dos Reis. No presente, dispõem de 6 professores, além de outros oito jovens, em processo de iniciação no aprendizado da docência. Com um universo de, aproximadamente, cento de vinte crianças, entre 7 e 15 anos, a aldeia vem buscando organizar seu movimento de regularização com turmas de primeira à quartas séries, envolvendo uma proposta curricular definida de comum acordo com as escolas das demais aldeias.

Processo similar ocorreu nas aldeias *guarani* localizadas em Paraty. Na aldeia de Itatin (distrito de *Paratymirin*), a educação escolarizada tem se realizado ao longo da segunda metade da década de 1990 através de um professor, dispondo de, aproximadamente, quarenta alunos. Apenas em meados de 2001 foi possível a edificação de uma edificação escolar composta por uma sala de aula, construída com recursos obtidos de doações internacionais. A partir de 2002, cinco professores apresentaram-se para o exercício docente, encontrando-se no momento em processo de organização das séries e turmas. Finalmente, na aldeia de *Araponga* (distrito de Campinho), a escola da aldeia dispõe de um professor e quinze alunos, com edificação escolar inaugurada em 2002, com arquitetura próxima dos *guarani*.

Nas escolas das três aldeias, a merenda é proveniente da secretaria estadual de educação, dispondo de bolsa de professor leigo do MOVA-SEE/rj. Todavia, mais do que propriamente o cumprimento das exigências legais, coloca-se a necessária opção pelas comunidades *guarani mbyá* entre diferentes concepções de educação escolar e a ênfase de adequação da cultura escolar ocidental ao universo simbólico *guarani*.



2. Do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Guarani Mby'á no Rio de Janeiro

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

No que diz respeito ao movimento de resignificação da escola -- de sua tradição moderna e não-índia para um contexto intercultural, onde a singularidade da *gnose* indígena seja preponderante --, um processo crítico tem se realizado pelos professores *mbyá-guarani*. Seus docentes defendem que a proposta curricular para a sua formação docente incorpore aspectos inscritos na pauta mais atual do debate pedagógico, como a ênfase na produção do conhecimento, na afirmação do “*professor-pesquisador*”, no reconhecimento do “*currículo inacabado*” e numa proposta curricular “*aberta a contatos interculturais*”.

Os *mbyá* consideram que a formação dos educadores e educandos deve atentar às práticas educativas não-escolares vinculadas à cultura tradicional, entendendo que a educação diferenciada indígena, descentrada do prédio propriamente escolar, possa acompanhar atividades educativas amplas, tradicionais do “ser guarani”. A preocupação mira fundamentalmente a preservação de sua cultura e a defesa de contatos interculturais controlados (envolvendo, inclusive, o acesso ao patrimônio afro-brasileiro, como, por exemplo, a capoeira), quanto a proposição de calendário escolar adequado às exigências de sua temporalidade (como a caça no período de abril a maio).

3. A Escola *Mbyá* centrada na Palavra: Oralidade, Texto, Discurso

Defendemos que pensar o ensino diferenciado é necessariamente propor a desconstrução da instituição escolar, reconstruindo-a na perspectiva do universo indígena, atualizando-a e resignificando-a como discurso e sentido. Isso implica reconhecermos a



escola da sociedade envolvente (não índia), fundada na escrita e no texto, como um *modo* de educação *estranho* à tradição oralizada indígena, marcada por uma ênfase *mnemônica* e pela confluência dos eixos *tempo/espço* e *sagrado* na experiência individual e coletiva.

Exemplo dos desafios hoje postos é o impacto sobre as estruturas cognitivas dos *guarani* da inserção da tecnologia da escrita, resultante da recente codificação da língua – início dos anos noventa --, potencializando-se, via escola, práticas até então desconhecidas ao universo cultural *guarani*: a alfabetização na língua materna, o surgimento do suporte livro, a constituição de um *tempo* novo marcado pela leitura e o 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 da herança e patrimônio cultural *guarani mbyá*, fundada na narração oralizada e na figura dos antigos, dos velhos, do cacique e do pajé. Nossa postura contudo, não discorda da imperativa difusão da língua materna codificada, nem dos necessários modos e usos a serem realizados pela circulação dos suportes que dão materialidade à escrita. A apropriação da escrita pode ser uma das garantias de permanência da cultura ancestral mbyá-guarani. O desafio que se coloca é como incorporar essa mediação intercultural, como patrimônio às relações tradicionais, fundadas na oralidade.

Os embates entre a lógica constitutiva da instituição escola – ocidental, tendente à redução ao universo da escrita, vinculada ao suporte papel e a um tempo-espço metódico e fragmentado do mundo da Vida – confronta-se com desafios materializados na tradição oralizada *guarani*, fundada na *mnemose*, onde a experiência individual e coletiva da aldeia diluem-se no universo do sagrado e de suas *divinas palavras*. Como tornar a escola presente à etnia senão transformando-a em orgânica ao universo simbólico *guarani*? Como incorporar o sagrado senão entendendo sua importância radical à identidade do grupo incorporando sua sacralidade à escola? Como tratar a História das práticas educativas senão reconhecendo a singularidade da memória *guarani*, fundada numa temporalidade mítica e laica, vinculada ao habitat e ao trabalho? A elaboração de caminhos metodológicos que viabilizem esse percurso pode estar fundamentado nas *práticas discursivas guarani*, enquanto mediadoras das tensões entre o ser *guarani* e a sociedade envolvente.



No caso da incorporação do discurso como campo de pesquisa, a investigação impõe a delicadeza e cuidado de conviver com a esfera do sagrado. A discursividade demarcada pelas *belas ou divinas palavras* remete a 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 religioso, usando sempre metáforas, conforme sinaliza Clástres.

Segundo Clástres, as *belas palavras* não designam nem comunicam: são dom dos Deuses. Elas servem apenas a celebrar sua própria divindade. *Ñe'ẽ*, palavra, voz, eloquência, significa igualmente alma: ao mesmo tempo aquilo que anima e que no homem é divino e imorredouro. Assim, os espíritos invocados pelo xamã quando ele tenta ressucitar um moribundo são chamados de *eepya* (aqueles que restituem a palavra). A morte é a perda da palavra. Um costume dos antigos *tupi*, 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* entre os *guarani mbyá* é considerar sua oralidade como discurso e percurso. Entendemos preliminarmente a oralidade como trabalho simbólico e, portanto, princípio educativo necessário à escola diferenciada, na expectativa de sua atualização pelos professores *guarani* os quais, em grande número, buscam reencontrar no exercício da docência, sua identidade cultural e étnica.

A escola guarani como experiência gerida pelos *guarani mbyá* no estado do Rio de Janeiro é recente, não possui quinze anos, vivida apenas por uma geração de jovens professores. Os *guarani* tiveram suas formas de vida tradicionais modificadas: atividades econômicas, moradia, vida social e política. Partilhamos da posição de Clástres de que o discurso religioso foi parcialmente transformado e não pode ter a mesma relação e função com o conjunto do sistema social de outrora. Todavia, entendemos que a religião continua associada à língua viva, elemento essencial de sua identidade, religião que entre os *mbyá* é mantida reservada, ocupando um lugar privilegiado em sua vida cotidiana.

Para Clástres, A perfeição almejada é a que, mediante uma ascese [...] reduz o corpo a 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

mibyás 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 *aguyje*: é, portanto, o saber que fornece a chave da Terra sem Mal.” (Clastres, 1978, p.98).

4. A Temporalidade como mediação intercultural

Existe uma tradição escolar ocidental, filiada à Comênius, que tende a *subssumir* o tempo ao espaço, restringindo as ações na escola ao ensino conteudista, cristalizado no interior da edificação escolar. Essa tradição se materializa em concepções pedagógicas que constróem *reduccionismos*, interpretando a vida comunitária aos limites da cultura da escola. Essas concepções, quando aplicadas à educação diferenciada indígena, tendem a excluir práticas realizadas em tempos e espaços não formalmente escolares, embora profundamente educativos e orgânicos à *cultura mybá*. Defender a escola no universo indígena impõe negar concepções pedagógicas que vêem a escola como estrutura rígida, tornando-a sensível a uma nova formatação, sinalizada ainda no século XVIII por Rousseau. A originalidade intercultural da escola guarani pode estar no reconhecimento de que sua cultura tradicional subssumi o espaço ao tempo, tempo atualizado de forma recorrente pela oralidade, entendida na materialidade da língua, onde o 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*.

Acreditamos que somente nessa perspectiva seja possível às estruturas cognitivas *guarani mbya* abrirem-se à dinâmicas contraditórias, a favor de uma nova *gnose*, produzindo formas superadoras e desconhecidas de conhecimento e de afirmação étnica, incorporando a escola como uma decisiva mediação. O 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*. Partilhamos da diferenciação proposta por E. Orlandi entre “discurso” e “fala”, no sentido de que “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, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o

histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (Orlandi, 1999, p.22).

Adotamos a perspectiva de Orlandi quando diferencia por sua vez discurso de mensagem pois "não se trata apenas de transmissão de informação serializada, linear, em um código metódico". Diferente da "mensagem", o "discurso" realiza-se "ao mesmo tempo, num processo de significação simultâneo". O discurso, então, caracteriza-se 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“. (Orlandi, 1999, p. 21).

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*. 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*.

Acreditamos como possível a elaboração de proposições metodológicas de trabalho escolar e de currículo fundamentadas em subsídios originados seja na temporalidade, seja na prática discursiva *mbyá*. Nesse sentido, consideramos, no tratamento de propostas pedagógicas, em sua projeção para o mundo escolar, a necessidade de considerarmos a centralidade conceitual da Antropologia, em sua perspectiva de cultura, produção do conhecimento, temporalidade. Partilhamos da posição de Da Matta ao advertir para a necessidade de considerarmos as singularidades presentes no tratamento da temporalidade entre grupos indígenas. Esses, não concebem o tempo necessariamente com uma noção idêntica ao das sociedades ocidentais, isto é, como um “domínio autônomo”, impondo-se a necessidade de refletirmos sobre uma *Antropologia do Tempo*, tal como sinaliza Da Matta.

A luta entre concepções pedagógicas pode ser exemplificado na construção do calendário escolar: inicialmente os professores *guarani mbyá* defendem o menor número de dias semanais de aula, três, em benefício de atividades educativas não escolares bem como, na 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). Um outro exemplo é a suspensão das aulas quando da caminhada que fazem anualmente por três dias e três noites, até a cumieira da serra do *Ariró*, ensinando às crianças o valor das plantas medicinais, dos animais para a caça. Nessa atividade, as crianças são sensibilizadas para uma relação onde o tempo do sagrado conflui para o espaço da natureza, numa interação que produz a identidade guarani. Por quê não incluir essas atividades como parte inerente aos conteúdos e programas das escolas *guarani mbyá* na região?

Afirmar a cultura não implica ignorar o contexto intercultural no qual ela se situa. Isso pode permitir a apropriação pelos *mbyá* de aspectos da temporalidade não-índia, presentes na crítica ao tratamento dado aos índios na vertente dominante na História do Brasil escolarizada, desconstruindo o discurso sobre o colonizador português, reconhecendo outras perspectivas, outros pontos de vista, entre eles, do *Olhar* e da *Memória guarani*. Nesse contexto, é possível (mas não obrigatório) que a formação dos docentes *mbyá-guarani*, reflita sobre as relações presentes entre Memória e História não-índia, além do indispensável intercâmbio com experiências didáticas que se realizam entre guaranis de diferentes grupos, aldeias e reservas, aprofundando a densidade dos seus projetos políticos-pedagógicos em elaboração.

No recorte de materiais paradidáticos de natureza verbal, não-verbal e verbo-visuais dirigidos ao tratamento paradidático (para as escolas diferenciadas) das práticas educativas em perspectiva histórica – objeto de minha investigação --, defendemos preliminarmente um tratamento verbo-visual, isto é, a construção de passos metodológicos que recuperem a *palavra* (garantindo a transmissão de uma herança mediada pelos velhos e tradicionais narradores sobre o universo mítico *mbyá*), e linguagens não-verbais

Em nosso 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 dos suportes técnicos que garantem sua *reprodutibilidade*? 2) como levar os velhos à escola sem implicar numa resistência e numa eventual adulteração da fala, pelo deslocamento do lugar próprio onde ela se produz como sentido?

Em um esforço preliminar de responder a essas questões entendemos que a pesquisa e o registro 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.

5. Formação Diferenciada dos Professores Indígenas

A Resolução número três do Conselho Nacional de Educação aponta em seu artigo 6, quando da formação de professores indígenas, a necessidade de serem respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, garantida aos docentes a sua capacitação em serviço e, quando for o caso, concomitante com a sua própria escolarização. A Resolução ainda prevê a ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes singulares ao grupo étnico.

Quanto a elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas, a Resolução, em seu artigo sete, prevê que 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. Finalmente, em seu artigo 10, o planejamento da educação escolar indígena aponta para a participação de universidades, quando solicitado e possível.

Em que pese a responsabilidade do poder executivo nos estados da Federação, definida no espírito da Resolução, os sistemas públicos de ensino não detém quadros disponibilizados para enfrentar os desafios de assessoramento do ensino indígena. Esse cenário é confirmado no estado do Rio de Janeiro onde as secretarias 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 as universidades, especialmente as estaduais e federais exercem um importante papel, na confluência de políticas públicas e de ações não-governamentais.

Com a presença mais incisiva das Universidades como UERJ e UFF, 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 e da capacitação, além 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 *guarani* e a formulação de cenários preliminares para propostas curriculares. Atualmente,



algumas propostas integradas fundamentam os projetos político-pedagógicos para as escolas diferenciadas *guarani-mbyá*, considerando a etno-história como eixo transversal, incorporando como campo de pesquisa as práticas milenares da etnia.

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, prenhe de contradições, ambiguidades e tensões, resultado de enfrentamentos nas esferas administrativa, cultural, política e pedagógica. Muitos jovens professores são bilíngues e desconhecem o universo mítico que os velhos ainda preservam. 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.

Acoplada a proposição de métodos e conteúdos para a escola diferenciada indígena guarani coloca-se a necessidade de estratégias mais adequadas à formação dos professores para o Ensino Fundamental. Mais do que uma discussão apenas *adjetiva*, de natureza burocrática quanto ao sistema de ensino no qual estará inserida a formação regular, coloca-se a pertinência quanto a 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: a regularização da formação através de cursos de capacitação para docentes em exercício; a constituição a médio prazo de um curso de formação de professores como Ensino Médio; a criação, também a médio prazo, de Curso Normal Superior, ou Curso de Pedagogia, voltado à especificidade da educação indígena, horizonte objeto de estudos por cooperação técnica entre Uff-Uerj-Unirio.

Os cursos de capacitação dos professores indígenas vem se realizando como estratégia adotada desde o início da década de noventa. Essa opção pode viabilizar a regularização e registro dos professores ora em exercício nas aldeias sem contudo favorecer um encaminhamento, no futuro, a jovens adultos que se predisponham à formação regular como docentes. Uma exigência de 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. Nesse caso, as comunidades das três aldeias, através de seus professores vem mantendo reuniões no âmbito do Nei-tj com



as assessorias não-índias de forma a consolidar uma pré-proposta curricular enfeixando eixos transversais, disciplinas e projetos.

Finalmente, no longo prazo, a proposição de Curso de Pedagogia, como cenário possível 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 realizado pelas universidades, secretarias municipais e estadual de educação e organizações não-governamentais. Essa possibilidade, se adotada em cenário de cinco/ dez anos, deve nascer com caráter experimental e interinstitucional, comprometida com processo de ensino-pesquisa-extensão, enraizada na relação entre *totalidades* e abrindo-se a consideração da necessidade dos alunos se situarem na perspectiva de afirmação étnica, em contexto intercultural.

6. A (re)invenção do Índio nas Licenciaturas e nos Cursos de Pedagogia

Construir uma *práxis* intercultural implica não apenas em realizar a escola diferenciada indígena mas, também, inserir em igual contexto a formação de educadores não índios. Apenas 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 necessário diálogo entre grupos étnicos diferenciados, no contexto de uma sociedade nacional plural.

Na pauta da formação de educadores não-índios – seja em licenciatura, seja em curso de Pedagogia, seja em curso de capacitação – importa construirmos competências inovadoras, as quais somente emergirão com docentes universitários de novo tipo. A esses intelectuais, orgânicos às lutas produzidas pelo movimento social, coloca-se como ordem do dia o combate ao reducionismo de análise, o seu compromisso com o reconhecimento de que os modos e usos em educação apresentam-se em diferentes práticas e, finalmente, a necessidade de resgatarem a cognição como objeto de estudo, reconhecendo-a em relação de tensão permanente com as práticas educativas -- manifestas em processos e artefatos voltados imediata e/ou mediatamente à produção da existência e à fruição estética.



Defendemos a permanente desconstrução das tradições escolares ocidentais – de Quintiliano à Cícero, da didática de Comênius à pedagogia jesuítica, do ensino mutualista às missões evangelizadoras – em suas projeções no continente americano fundadas em projetos ideológicos colonialistas laicos ou confessionais. Acreditamos que a defesa da postura dialógica favoreça o descentramento do olhar que, desde a invasão pelos ibéricos do continente, impôs imagens eurocêntricas do índio, subordinadas às ideologias da Metrópole, das Igrejas, dos colonos. “Índio”, como significante, nos últimos quinhentos anos, ajustou-se a animal que fala, pagão, negro da terra, curumirin, inimigo em guerras justas ou, como um objeto romanceado de desejo em 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*”. Como horizonte e utopia o índio, dono de seu próprio sentido e voz, nos auxiliará na produção de uma sociedade mais democrática, assumidamente plural e, no diálogo intercultural que se produza, como unidade na diversidade do nacional.



BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Armando Martins de. Educação, Interculturalidade e Democracia: a Escola diferenciada indígena e a formação dos professores mbyá-guarani no estado do Rio de Janeiro. In: Revista Teias, Faculdade de Educação/Uerj. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2º semestre, 2001.
- _____. *Políticas Públicas e Ações Não Governamentais para a Educação Patrimonial na Baía da Ilha Grande: Caminhos, Histórias e Memórias*. In: Revista do Curso de Pedagogia de Angra dos Reis. Niterói, Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia de Angra dos Reis. Ano I, n.2, 2001.
- CLASTRES, Hélène . *A Terra sem Mal. O profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- DA MATTA, Roberto. *Antropologia e História*. In: Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1987, p.86-142.
- LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras – Identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Santa Catarina, Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- ORLANDI, E. *Análise do Discurso – princípios e procedimentos*. São Paulo, E. Pontes, 1999, p.22.
- VIETTA, Katya. *Os homens e os deuses: a concepção dual da alma humana e a construção Mbya da pessoa*. In: Suplemento Antropologia humana. Suplemento Antropológico. Assunção: Universidade Católica, v.XXXIV, n.2, dezembro/1999.