



A ESCOLA INDÍGENA GUARANI-KAIOWÁ: UM TERRITÓRIO DE TENSÕES E DISPUTAS

Jorge Isidro Orjuela Bernal¹

Maria Aparecida Mendes de Oliveira²

Escol(h)a Indígena

Pensar e discutir a escola indígena requer, necessariamente, pensar e discutir a educação..., a história..., a política..., a cultura..., a vida. Além disso, temos que a escola tal e como a conhecemos hoje e, as ideias que possamos nos fazer ao entorno dela, não provem dos indígenas; salvo, quiçá, se considerarmos modos alternativos de assumi-la. Ela é óuma produção institucional de outro momento histórico e, pelo tanto, nasceu associada a outras circunstâncias sociais, políticas e culturaisô (TIRAMONTI, 2005, p. 890. Tradução nossa).

Entretanto, a educação sofre, por dizê-lo de alguma maneira, de uma grande e variada quantidade de adjetivações com as quais, em muitas ocasiões, parece que as preocupações estão mais com a distinção das diferenciações que dela são feitas do que com a própria diferença que é defendida.

Quer dizer,

¹ Estudante de doutorado em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista óJúlio de Mesquita Filho Unesp-Rio Claro, SP. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2018/24911-6 E-mail: jorge.orjuela@unesp.br

² Estudante de doutorado em Educação na Universidade Estadual de São Paulo USP, SP. Professora da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, Mato Grosso do Sul E-mail: liamendes@yahoo.com.br

... estabelecem-se, de um ou outro modo, ações imperativas que misturam uma certa temporalidade com ideais de progresso, desenvolvimento e bem-estar nas que a relação com o outro ã com o sujeito que aprende, com o indígena, com o camponês... ã parecem estar mediadas pela intenção de óintegrá-lo ão próprio campo que define o adjetivo que acompanha à educação e/ou a um campo majoritário em que capital e trabalho são uma dupla presente que pode ora desarticular ora criar desejos. (ORJUELA-BERNAL, 2018, p. 108)

No caso da educação indígena especificamente, e consequentemente da escola indígena, na maioria dos países da América Latina o panorama tem sido praticamente o mesmo. Iniciou-se com uma educação que, além de ser administrada pela igreja, procurava veementemente tirar dos indígenas suas práticas, costumes e crenças para converte-los à fé cristã e ólhes outorgar um espaço dentro da sociedade civilizada.

Ao longo do tempo, com o fim das colônias e os processos independentistas, as lutas sociais, as mudanças econômicas e até as guerras, têm-se gerado transformações em alguns aspectos permitindo a gestação de diversas políticas institucionais educacionais, algumas delas amplamente conhecidas hoje como Educação Escolar Indígena ou Etnoeducação. Movimentos vieram para somar nas possibilidades de contemplar alternativas em uma das instituições, ruminando Foucault (2002), mais influentes do aparelho de estado, a escola.

Tais propostas, seguindo Orjuela-Bernal (2018), despertaram amplos debates entre diferentes setores, entre eles os movimentos indígenas. Estes movimentos são decorrentes, no melhor dos casos, de diversas preocupações que têm a ver com o respeito pelas culturas autóctones e a necessidade de proporcionar maior atenção governamental às populações historicamente excluídas. Estas políticas foram destinadas a atender às comunidades diferenciadas, os povos e comunidades tradicionais e povos indígenas. No Brasil são entendidos³, como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural,

³ De acordo com Decreto Federal nº. 6.040 de 7 de fevereiro de 2000

social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Porém, se faz necessário lembrar que, ainda existindo distancias consideráveis, entre os processos entorno à educação e à formação/formulação da escola que foram seguidos de modo independente em cada um dos países latino-americanos, como bem o aponta Tiramonti (2003, 2005). A escola tem sido usada como instrumento ócivilizatório e de negação e anulação de identidades. Não só das comunidades dos povos originários -quem como já foi referido, têm por meio de diversas lutas contribuído para que seja possível hoje conceber uma escola indígena-, mas também do grosso da população denominada majoritária que, como parte de uma brincadeira sem um convite previamente feito e sem regras claras, tem sido envolvida sem saber muito bem qual é sua finalidade. Enquanto procura por promessas ancoradas num futuro incerto que discursa, principalmente, pelo mercado laboral e a integração cultural mundial.

No caso brasileiro o contexto das políticas de escolarização para os indígenas caracterizou-se, num primeiro momento, por uma constante invisibilização e discriminação dos sujeitos a quem estas se destinavam. O processo arbitrário de escolarização, imposto aos povos indígenas, funcionou como afirma Boa Ventura de Sousa Santos (2010), como um meio de anulação de identidades, marcado por uma ação brutal de colonização pautada numa óvasta destruição de conhecimentos próprios de diferentes povos causada pelo colonialismo europeu (p.08), como epistemicídio. Mas, também de genocídio destruição física de diversos grupos indígenas no Brasil.

É possível destacar, grosso modo, uma história que vai da inserção das escolas nas comunidades indígenas à apropriação da escola por parte destes (Ferreira, 2001; Tassinari, Oliveira, 2009). Esta história de escolarização dos indígenas, ou das óescolas para índios como é colocado por Bartolomeu Meliá (1979) está atrelada a um movimento de colonização que não só ocupou politicamente e economicamente, mas também colonizou os corpos, os saberes, o ser.

A partir da década de 1970, povos indígenas, apoiados por organizações não governamentais e universidades de todo o país, desenvolveram um movimento de elaboração de propostas ódiferenciadas, interculturais e bilingues para as escolas indígenas. De acordo com Rossato (2002, p. 66), nesse período deu-se uma mudança de mentalidade que viabilizou uma nova política para a educação escolar indígena que

esteve marcada por um panorama de luta por direitos humanos e sociais. Estes movimentos criaram as condições para que a *escola para os índios* e sua ideologia integracionista e homogeneizadora começaram a ser questionadas. Desembocando, depois de quase duas décadas de luta dos movimentos indígenas de professores -que se consolidavam e produziam inúmeros documentos nos quais afirmavam a necessidade de uma educação escolar diferenciada para cada um dos povos- numa *escolha* própria, uma escola dos indígenas a qual poderia vir se concretizar com os marcos da Constituição Federal de 1988.

Dizemos pelo menos pois, na prática e tomando como referência as nossas experiências no acompanhamento de processos educativos indígenas no Mato Grosso do Sul, com os povos Guarani e Kaiowá⁴, consideramos que se requer tensionar as discussões entorno a administração e gestão que se faz das e nas escolas indígenas. Nesse sentido julgamos importante elucidar alguns elementos que fazem com que as relações que se tecem entre a cosmologia desses povos junto às escolas indígenas, não possam serem assumidas levemente.

Assim, o elemento mais importante que consideramos aqui têm a ver com os modos em que tanto os Guarani como os Kaiowá operam com o território, o qual entendemos como um espaço que transcende plano físico. Ou seja, como estabelecem vínculos e relações entre seus modos de viver, de ser, denominado como *teko* pelos mesmos Guarani e Kaiowá, e o *ólugarô* que habitam, *tekoha*, o qual transcende a simples ideia de propriedade e usufruto de um terreno geograficamente demarcado, como preconiza o artigo 231 da Constituição Federal de 1988.

Neste sentido, destacados pesquisadores indígenas aqui mencionados como o são Noelli (1993) e Pereira (1999; 2004; 2014), que têm conjecturado que -o primeiro deles- *sem tekoha não há teko* e que -o segundo- necessariamente nessa inter-relação de dependência é importante contemplar a vice-versa, é dizer que *sem teko não há tekoha*. Tema que tem sido debate durante os encontros do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, ao longo dos últimos 25 anos, em torno da Educação escolar Indígena.

Ora, muitas Escolas Indígenas se constituem, ainda hoje como um território, ou seja, um espaço físico delimitado que reproduz um modelo hegemônico de organização

⁴ Entre os diferentes espaços que temos acompanhado contam-se a Reserva Indígena Taquaperi, além de outras áreas indígenas do Mato Grosso do sul onde uma das autoras tem atuado mais diretamente.

e de conhecimento, dentro do território indígena. Tais escolas são e estão permeadas por tensões entre diferentes regimes de conhecimento, e como apresenta Tassinari (2001) se constituem como espaços de fronteira, entre a educação indígena e a educação escolar indígena. No caso das escolas nas áreas indígenas Guarani e Kaiowá, estas, hoje em sua maioria encontram-se cercadas por muros e telas, que separam este território do território da área indígena. A noção de escola como um território de fronteira, baseia-se em espaços não muito delimitados, pois promovem intercâmbios entre populações, que se realizam sempre em movimento (Oliveira e Mendes, 2018). Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (TASSINARI, 2001, p. 68).

Do ponto de vista jurídico as escolas indígenas estão ligadas as Secretarias Municipais de Educação que possuem diferentes formas de se relacionar com a política de educação escolar indígena. Não obstante o estado brasileiro tenha definido, no âmbito de suas políticas públicas, uma territorialidade para a educação que denominaram Território Etnoeducacional -TEEs.⁵

Os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul definiram os territórios dos Povos do Cone Sul, que reúne as duas etnias em 18 municípios. Importa ressaltar que na primeira configuração dos TEEs, o território Guarani abarcava as terras Guarani e Kaiowá do Sul do Estado de MS e do Paraná. A partir de reivindicação dos Movimentos Indígenas Guarani e Kaiowá, na I CONEI-Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, foi pactuada a criação do TEE do Conesul, abarcando apenas as áreas indígenas Guarani e Kaiowá de MS. De acordo com Bergamaschi e Sousa (2015), o decreto de lei que cria os TEEs inaugura uma nova situação política e jurídica para a EEI no Brasil, pois reconhece as identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial (p. 145).

5

A figura do território, instrumento de gestão da educação indígena, foi definida no Decreto nº 6.861, em 27 de maio de 2009, que institui os Território Etnoeducacionais - TEEs. Pressupõe um espaço sem fronteiras administrativas na condução das políticas para a EEI. Propõe que a territorialidade e a autonomia dos povos indígenas, respeitando suas necessidade e especificidades, sejam determinantes na elaboração das políticas para a EEI. Oferece possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, com indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação a dotações orçamentária, em gestão colaborativa entre os entes federados (Bergamaschi e Sousa, 2015).

Atualmente em muitas escolas indígenas Guarani e Kaiowá, os professores indígenas são maioria, e parte da gestão também é conduzida por indígenas tanto na coordenação como na direção das mesmas. Este movimento de apropriação da escola, por parte dos indígenas, compõe um processo de autonomia e emancipação (Nascimento e Vieira, 2012). O espaço da escola vem sendo cada vez mais ocupado pelos indígenas, tornando-se desta forma um território que não é indígena, mas que também já não é apenas do Estado. Podemos verificar que, nos melhores casos, as escolas nas áreas indígenas estão ótimas, com pintura nova, muitas salas de aulas, quadra de esporte coberta, ou seja, uma boa infraestrutura. Mas, também cada vez mais próxima do modelo que por meio dos muros tenta separar a escola da vida da comunidade. Este cenário que se modifica a cada ano, tem alterado a paisagem das escolas em diversas aldeias. Cada vez mais elas estão envoltas de muros que cercam a sua estrutura e fomentam a produção de novas formas de colonização.

No território da escola em áreas indígenas, as práticas culturais de uma comunidade estão em tensão com as práticas culturais da escola, a qual, por sua vez, apresenta toda uma cultura disciplinar, organizando o espaço, o tempo e o conhecimento de forma fragmentada (Oliveira e Mendes, 2018). Desconsiderando as formas de organização de espaço e tempo para este povo. De acordo com o professor indígena Claudemiro Lescano (2016, p.101), a escola indígena ainda se encontra num fogo cruzado: ora se insere como parte do sistema, ora é diferenciada, porque a própria legislação não é respeitada pelo sistema. Para o autor, os modelos impostos pelos sistemas nacionais de educação não levam em consideração os modos próprios de aprendizagem e de circulação de saberes entre os indígenas.

Da mesma forma, essa falta de respeito ao que faz referência o professor e pesquisador indígena é palpável, ao interior das áreas indígenas, quando desde as Secretarias Municipais de Educação pretendem-se, por exemplo, a implementação de políticas educativas nacionais sem que sejam discutidas com os próprios afetados, é dizer com as comunidades indígenas para quem destinassem tais políticas.

Ou seja, estamos dizendo que o território-escola articulasse de modo transgressor nos territórios indígenas quando -no lugar de fomentar a criação de formas outras de habitar os *tekoha* por parte dos próprios indígenas, sem que suas costumes e modos de fazer, viver e estar no mundo sejam alterados intencionalmente com lógicas que respondem às dinâmicas próprias do aparelho do estado- formula mecanismos que impidem o exercício autônomo dos professores, coordenadores, lideranças, estudantes

e habitantes das comunidades para eleger como querem assumir seus próprios processos educativos sem que isto os condene a crises econômicas piores às que já apresentam para levar acabo seus projetos.

Uma autonomia que permita pensar a escola e os sujeitos que a habitam, como um espaço no qual seres complexos, singulares e cheio de potência -que estão além de mentes dispostas a teorias de pensamento e razão que os desconhecem e se esquecem do seu corpo e das relações que com ele estruturam com o meio em que vivem- possam viver plenamente de acordo a seus costumes, seus diversos *teko*, sem que para isso tenham que entrar no jogo perigoso da produtividade e eficiência que o mundo ócivilizadoô impõe.

Daí a importância da resistência que é gerada pelos professores e habitantes das comunidades indígenas ante o exercício de administração educativa feita pelos órgãos institucionais, na que sua vontade de controle e de uma disfarçada equidade se limita a fazer o mais fácil: educar em massa esquecendo a diferença. Resistências que operam como máquinas de guerra possibilitando aprofundar nos modos de vida dos mesmos Guarani e Kaiowá, de outras formas de existir como sujeitos como planteado por Deleuze e Guattari (2014).

Operantes

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.** Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores, 2002.

NOELLI, Francisco. **Sem Tekohá não há Tekó (em busca de um modelo etnoarqueológico da subsistência e da aldeia Guarani aplicado a uma área de domínio no delta do Jacuí-RS).** Dissertação (Mestrado em Historia Ibero-americana). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1993ORJUELA-BERNAL, Jorge Isidro. **Indígenas, Cosmovisão e Ensino Superior: [algumas] tensões.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154217>>. Acesso em: 10 sep. 2019.

PEREIRA, Levi. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) ã Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia) ã Faculdade De Filosofia, Letras E Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROSSATO, Veronice. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul ã óSerá o letrao ainda um dos nossos?ô**. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

TIRAMONTI, G. **Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante**. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira, 2003.

TIRAMONTI, Guillermina. **La Escuela En La Encrucijada Del Cambio Epocal**. In *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 08 sep. 2019.

NASCIMENTO, A. C. e VIEIRA, C. M. N. A escola indígena guarani e kaiowá em mato grosso do sul: experiência emancipatória de educação indígena. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ã ANPUH** ÇSão Paulo, julho 2011

OLIVEIRA, M. A. M E MENDES, R.J. Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr.2018, p.167-184

OLIVEIRA, M. A. M e MENDES, R.J. Que saberes indígenas na escola? etnomatemática e numeramento na formação de professores indígenas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 23, n. 60, p.184-197, out./dez. 2018.

LESCANO, C. P. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo grande, 2014.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.