

CURRÍCULO E TERRITORIALIDADE

Na prática da Educação Indígena entre os Guarani e Kaiowá

AGUILERA URQUIZA, A. H. (UFMS)
NASCIMENTO, Adir C. (UCDB)

Resumo: Na atualidade, a questão da gestão dos territórios e a relação com o conceito e prática da sustentabilidade, têm se tornado fatores recorrentes de estudos e práticas nas aldeias indígenas do Estado, em especial entre os Guarani e Kaiowá; elemento que, dessa forma, torna-se referência para as discussões sobre currículo e educação indígena. Este tema é percebido como de vital importância, quando tomamos em conta a relação que esta população tem com o território e a importância dos recursos naturais para sua reprodução física e cultural e, a constatação de que vivem confinados em terras reduzidas e degradadas. Esse comprometimento dos recursos naturais em seus territórios dificulta a reprodução do seu conhecimento e questiona suas propostas de autonomia. A aldeia para os Guarani e Kaiowá, representa o centro do seu território tradicional, conhecido como *ñande retã* (nosso território), é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Com a fragmentação e perda territorial, nas últimas décadas os Guarani e Kaiowá buscam formas de superar a situação de confinamento e conseqüente dependência das políticas públicas para sua subsistência. Entendemos a *territorialização* como um amplo processo de reorganização social, o que implica em mudanças e em reafirmações perante a alteridade. Dessa forma, o presente texto tem como objetivo central discutir esse processo, de um lado, a territorialização levada a cabo pelos Guarani e Kaiowá, e de outro lado, as implicações destas práticas para os currículos escolares e a educação indígena. Em que medida a organização curricular e as práticas pedagógicas levam em consideração os projetos de sociedade e o processo de territorialização dos Guarani e Kaiowá?

Palavras-chave: currículo, territorialidade, Guarani e Kaiowá, educação indígena

Introdução

A intenção de trazer a questão da educação indígena e, particularmente da criança indígena guarani e kaiowá para este espaço de reflexão tem como objetivo não só a oportunidade de colocar em aberto uma experiência acadêmica em andamento – a pesquisa propriamente dita – e as suas implicações teórico-metodológicas, mas também, permitir diversos olhares para um terreno que tem como última instância a prática pedagógica em contextos socioculturais particulares, assim como, dar visibilidade à educação indígena, em especial, no que se refere aos *processos próprios de aprendizagem* colocados como um direito aos povos indígenas a partir da Constituição de 1988.

Estudos sobre os processos próprios de aprendizagem da população indígena brasileira, no contexto de suas particularidades e territorialidades, têm sido escassos principalmente se levarmos em consideração os aspectos específicos destes processos enquanto método/formas de ensinar e aprender, transferidos para as obrigações e responsabilidades da *escola indígena diferenciada e específica* numa perspectiva intercultural,

cuja dinâmica se dá a partir dos movimentos cognitivos e subjetivos de percepção e compreensão do mundo e de si mesma.

Esta realidade acontece, também, nas relações que estabelecem entre o *dentro* e o *fora* (em termos sociais e territoriais, realidades indissociáveis), como “espaços de fronteiras entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como, espaços de incompreensões e de redefinições [...]”, como teoriza Tassinari (2001, p. 49) ao identificar a escola indígena e que parece se constituir, também, nos espaços de aprendizagens fora dos contornos da escola. Neste sentido o “fora da escola” caracteriza-se também em espaços de tradução, resistência e hibridação cultural que possibilitam a formação de múltiplas identidades e cosmovisões, bem como, identidades múltiplas e cosmovisões multirreferenciadas.

Desde a chegada dos jesuítas no século XVI – junto com os primeiros colonizadores portugueses – até a atualidade, a educação dos povos indígenas no Brasil sempre foi, por motivos diferenciados, uma constante preocupação do Governo e de outros agentes da sociedade (missionários, indigenistas, líderes políticos). Nestes cinco séculos de contato, depois de passar por várias fases com diferentes agentes e propostas direcionadas e/ou influenciadas pelos padrões culturais europeus, vivemos neste momento, amplas manifestações de movimentos e lideranças indígenas, iniciados há pelo menos trinta anos, que reivindicam melhores condições de vida, recuperação dos territórios e, especialmente, uma educação que respeite as suas especificidades e a diversidade cultural.

Dentro deste amplo mosaico que é a realidade dos povos indígenas no Brasil¹, Mato Grosso do Sul apresenta-se como região de uma grande diversidade demográfica caracterizando múltiplos *ethos* culturais. Além de possuir a segunda maior população indígena do país, com aproximadamente 63 mil índios, sendo 28.730 crianças na faixa etária de 0 a 14 anos, segundo dados publicados pela FUNASA 2007², esta região está encravada no coração da América do Sul, recebendo fortes influências culturais de outras regiões brasileiras e dos dois países fronteiriços: Paraguai e Bolívia.

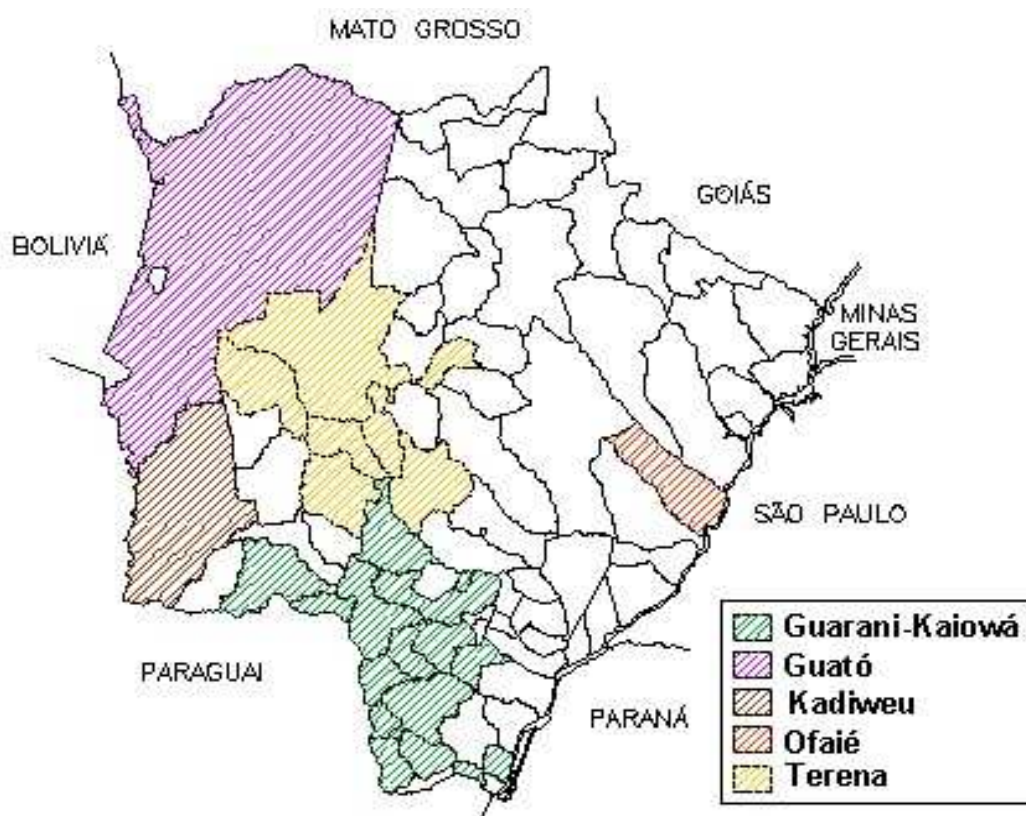
MUNICÍPIOS COM ÁREA INDÍGENA POR ETNIA NO MS³

¹ 227 povos no Brasil contemporâneo e 180 línguas.

<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quadro.asp> acessada em 23/06/08

² <http://www.sis.funasa.gov.br/index.htm> acessada em 08/08/07.

³ Fonte: Programa Kaiowá/Guarani-NEPPI/UCDB – Geoprocessamento – Prof. Ms. Celso R. Smaniotto (2007).



A grande conquista dos movimentos indígenas, que rompe com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista tradicional da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, assegurando o protagonismo epistemológico e metodológico das comunidades: *o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem* (FERREIRA, 1992:196; GRUPIONI, 1997; MEC, 1998; NASCIMENTO, 2004). A tradição escolar anterior à legislação⁴ era, como se sabe, frontalmente contrária aos interesses dos povos indígenas, e pautada em um padrão de criança ocidental e etnocêntrico.

Passados mais de dez anos da implementação da LDB e, já tendo sido regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer 14/99 – Resolução 3/99/CNE), no processo de elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas em terras indígenas, o conceito de representação da comunidade tem estado restrito aos saberes e representações dos adultos indígenas e em suas expectativas com relação ao projeto de futuro no sentido de oferecerem dados (conceitos, necessidades, formas de ensino e aprendizagem) para a construção de uma escola diferenciada, específica e intercultural para as diversas realidades encontradas em terras indígenas do Estado. Observadores indicam que a possibilidade de reinventar as escolas

⁴ Conferir em NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

tendo como referência as suas cosmologias, mesmo que atravessadas por outras culturas, e as suas demandas particulares faz com que cada escola indígena no Brasil seja uma escola diferente e única.

Na atualidade, a questão da gestão dos territórios e a relação com o conceito e prática da sustentabilidade, têm se tornado fatores recorrentes de estudos e práticas nas aldeias indígenas do Estado, em especial entre os Guarani e Kaiowá; elemento que, dessa forma, torna-se referência para as discussões sobre currículo e educação indígena. Este tema é percebido como de vital importância, quando tomamos em conta a relação que esta população tem com o território e a importância dos recursos naturais para sua reprodução física e cultural e, a constatação de que vivem confinados em terras reduzidas e degradadas.

Esse comprometimento dos recursos naturais em seus territórios dificulta a reprodução do seu conhecimento e questiona suas propostas de autonomia. A aldeia para os Guarani e Kaiowá, representa o centro do seu território tradicional, conhecido como *ñande retã* (nosso território), é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Com a fragmentação e perda territorial, nas últimas décadas os Guarani e Kaiowá buscam formas de superar a situação de confinamento e consequente dependência das políticas públicas para sua subsistência. Dessa forma, e no âmbito do presente trabalho, entendemos a *territorialização* como um amplo processo de reorganização social, o que implica em mudanças e em reafirmações perante a alteridade.

Breve história dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.

No Brasil os Guarani estão representados por três parcialidades lingüísticas e culturais: Nãndeva, Mbya e Kaiowá. No Estado de Mato Grosso do Sul encontram-se os Kaiowá, com aproximadamente 30 mil pessoas e Nãndeva com cerca de 10 mil pessoas⁵.

O território tradicional Guarani conhecido como *ñande retã* (nosso território), correspondia a um amplo território que estendia-se,

ao norte até os rios Apa e Dourados e, ao Sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejuí, chegando a uma extensão este-oeste de aproximadamente 100 km, em ambos os lados a Serra de Amambaí, abrangendo uma extensão de fronteira com o Paraguai, especialmente áreas tendo como característica matas e córregos (BRAND, 1998, p.22).

⁵ Conforme www.sis.funasa.gov.br acessada em 08/08/07. Povos das etnias Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau e Atikum, cada uma com suas histórias de contato, resistências, negociações e alianças, constituindo grupos com populações que variam de 50 a 30.000 pessoas. A grande maioria está confinada em pequenas porções de terra (reservas) ou em periferia de cidades, com explosiva densidade demográfica e uma particular densidade cultural que se manifesta no enfrentamento e na luta pelo fortalecimento de sua autonomia interna, ao mesmo tempo em que busca negociar com outras culturas, construindo diálogos entre fronteiras, resistindo ao processo de assimilação e de homogeneização.

A aldeia para os Guarani e Kaiowá é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Tradicionalmente cada aldeia era composta por

um complexo de casas, roças e matas, que manteve até muito recentemente características semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e organização sócio-econômica-política-religiosa. Esses núcleos familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela mobilidade que, ao mesmo tempo em que se constituía como estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era, também importante recurso para a separação de conflitos decorrentes, entre outras causas, de acusações de feitiço e disputas políticas (BRAND e NASCIMENTO, 2006, p. 04).

A história que marca os Guarani e Kaiowá possui características relevantes como as constantes invasões das frentes não-indígenas de ocupação e o confinamento⁶ de seus territórios. O confinamento e o conseqüente comprometimento dos recursos naturais em seus territórios dificulta a reprodução do seu conhecimento e questiona suas propostas de autonomia. Segundo Brand e Nascimento

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira. Esta Companhia⁷, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita da erva mate. (2006, p.05).

Com a decadência da economia ervateira a partir de 1930, tem início uma nova política de desenvolvimento batizada de “Marcha para o Oeste”. Essa política criada no governo de Vargas foi responsável pela formação da Colônia Agrícola Nacional de Dourado – CAND.

BRAND (1997, p.78) observa que:

a implantação da Colônia em áreas de aldeias kaiowá marcou o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção e recuperação de suas terras. Negavam-se deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo aos colonos. Estes, por sua vez, buscavam constantemente obter a expulsão dos índios, através de ações na justiça, ou através de meios mais escusos.

Durante o período de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), demarcou pequenas extensões de terra para a população indígena. No entanto, os estudos de Brand e

⁶ Confinamento é a transferência sistemática e forçada da população indígena das diversas aldeias Kaiowá e Guarani para dentro de oito reservas demarcadas pelo Governo entre 1915 e 1928 (BRAND, 1993).

⁷ A Cia Matte Larangeira instala-se em todo o território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes em toda a região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território kaiowá, o Forte Iguatemi (*Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi*), de curta duração.

Nascimento revelam que a demarcação tinha o “objetivo de confinar os inúmeros núcleos populacionais dispersos em amplo território no atual Estado do Mato Grosso do Sul” (2006, p.05). A chegada dos novos colonizadores, no final da década de 60 impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado, notadamente nos espaços que abrigavam a população Kaiowá e Guarani, o que caracterizou de confinamento (BRAND, 1997).

O professor Eliel Benitez, da Terra Indígena de Caarapó, em sua fala em uma das mesas do Seminário de Sustentabilidade em Terras Indígenas (UCDB, maio de 2005), confirma as reflexões acima. Deixou registrado que o processo de confinamento resultou em dois grandes problemas: o da degradação ambiental e a desorganização social destes povos. Textualmente, ele afirma que:

Vivemos um momento de reconstrução: uma nova direção depois do desastre do confinamento; percebemos a urgência da questão da terra, nossas reservas são pequenas e estão degradadas. É necessário políticas que saibam lidar com todas as diferenças até de aldeia para aldeia, não continuando com ações isoladas. Políticas de reorganização da comunidade através de capacitação técnica da comunidade e a partir da visão da comunidade. A união da comunidade foi desestruturada; a própria comunidade não tem clareza do que quer. Favorecer as comunidades a repensar suas próprias vidas. Essa organização tem que ser forte para se relacionar com a comunidade envolvente. A preparação no sentido de fortalecer os conhecimentos indígenas. Não transportar os conhecimentos indígenas para o sistema do branco, mas construir o sistema do conhecimento indígena. Só assim se constrói a sustentabilidade.

Nos tempos atuais, ainda dentro do contexto do confinamento, o aumento populacional e a proximidade dos centros urbanos, vêm gerando novas formas de conflitos entre os Kaiowá e Guarani e a sociedade não-índia, como é o caso do assalariamento nas usinas de biocombustíveis, a violência familiar causada particularmente pelo consumo de bebidas alcoólicas, o aumento da dependência das políticas assistenciais do governo, a fragmentação da família fruto da desorganização social e ausência masculina com a conseqüente reformulação do papel da mulher e da liderança, entre outros.

Como parte deste contexto sociocultural, a educação escolar indígena tem sido uma das apostas dos Guarani e Kaiowá, assumida como estratégia na tentativa de reverter este quadro desfavorável, em prol de uma sociedade mais autônoma e consciente de seus valores e história cultural, particularmente a partir das novas gerações.

Currículo e territorialidade entre as crianças Guarani e Kaiowá: primeiras aproximações

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na

construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades. Estudos realizados por Brand (2003), Cohn (2005), Lopes da Silva (2001), Nunes (2002), Nascimento (2006), Pereira (2002) e Bergamaschi (2007) entre outros ancorados nos conhecimentos que têm como suportes a História, a Antropologia e a Pedagogia reconhecem que:

- as crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos adultos;

- as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si, e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo;

- as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico;

- no “mundo” da criança indígena se faz a presença da *bricolage*, pois usando do material que dispõe constitui novos universos trazendo algo de si mesmo para esse universo que nunca se completa, resignificando conceitos e construindo suas identidades. (LEVI-STRAUSS, 1976).

O estudo com crianças indígenas ainda é bastante incipiente na academia. A Antropologia (disciplina clássica nos estudos com povos tradicionais) historicamente não tem como um dos recortes de suas pesquisas a criança indígena. Dos poucos casos que a literatura aponta destacam-se, ainda hoje, os estudos realizados por Margaret Mead publicados em 1928. No campo da Pedagogia, a questão indígena sempre foi ausente, pois até 1991⁸ a escola para os povos indígenas não era responsabilidade dos Sistemas Educacionais Públicos, contexto sócio-político quase que único de atuação do pedagogo.

As observações realizadas em contato com crianças indígenas em seus cotidianos tem evidenciado o modo próprio de ser das crianças indígenas Guarani e Kaiowá seguindo a perspectiva da pedagogia indígena,

a criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando,

⁸ Decreto Presidencial nº. 26/1991.

inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (NASCIMENTO, 2006, p. 08).

Esta vivência pode ser constatada em pesquisa realizada por Landa (2005) na reserva Porto Lindo, onde em todas as atividades que foram acompanhadas, havia a presença de crianças de diferentes faixas etárias. Desde crianças de meses, que permaneciam no colo das mães, parentes ou mesmo de crianças maiores, até adolescentes. Em reuniões com órgãos públicos, cursos variados feitos pelas mães, conversas informais, na realização de tarefas cotidianas como buscar água, coletar lenha, visitar parentes, as crianças são parte integrante do universo adulto. Ao contrário do que costuma acontecer na chamada “sociedade ocidental”, entre os Guarani e Kaiowá, as crianças estão presentes em todas as atividades do cotidiano, quando pequenas acompanham as mães a todos os lugares; quando mais crescidas, perambulam pelos espaços da aldeia, através das trilhas que levam às casas da parentela, até que chega a idade escolar, quando o tempo e o espaço começam a ser demarcados por outras lógicas.

No caso das crianças Guarani e Kaiowá a liberdade para viver o que Nunes (2002) chama de “as brincadeiras sazonais” tem decorrência direta do contexto gerado pela perda da terra e o confinamento. A autonomia gerada por este tipo de educação é proveniente das condições precárias que os pais e, em especial, as mães vivenciam para manter seus filhos, (dadas as condições de confinamento que desestrutura as suas formas de subsistência e de organização social). Nunes (2002) afirma que quando as crianças brincam, elas estão contextualizando e elaborando o contexto social em que vivem. Para ela a atividade lúdica e a constatação de que a brincadeira faz parte do dia-a-dia serve para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social, com tempo e espaço, presente nas brincadeiras sazonais. No ensaio “No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwê-Xavante”, a autora observa que:

[...] a fase que corresponde a infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a fase adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos (2002, p.65).

Segundo Clarice Cohn (2005) para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividades, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social. De acordo com ela a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, considerando-a ator social ativo e produtor de cultura. Através da

brincadeira a criança aprende por imitação, definida como “instinto social” que faz com que a ela se torne gradativamente um “ser social pleno”.

A partir de estudos de Nascimento (2006) é possível descrever com mais detalhes, a partir dos elementos culturais destes povos, o cotidiano das crianças indígenas:

as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo (2006, p.08).

Para Pereira, antropólogo que estuda o povo Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul

A criança Kaiowá recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz “*ñande mitãramo, opa rupi ñande jaikocujo*” significado é “quando somos crianças, vivemos por toda parte” (2002, p.170).

Segundo o pesquisador, as crianças participam de tudo que acontece na aldeia, e são fonte de informação para todos que delas se aproximam na aldeia. São muito observadoras e dão conta de tudo: da geografia, dos caminhos, das casas, dos moradores....

No grupo familiar ou de parentelas, as crianças ensinam e aprendem entre si: a nadar, a reconhecer as plantas do entorno, a reconhecer e dominar o espaço da aldeia entre outros como: costumes, crenças, tradições. Observando as relações de troca na escola é comum que as crianças e adolescentes indígenas informem e/ou ensinem aos professores índios e não - índios estes saberes criando um espaço de interculturalidade. Para a criança, na socialização não há problemas de identificação, pois ela se identifica com o que é vivido na família e no grupo social.

Essas observações também são confirmadas pelos professores indígenas que fazem o Curso de Licenciatura Teko Arandu (UFGD/UCDB) e o curso Ara Verá em nível médio e que foram registradas por Nascimento (2007)⁹ e acrescentam que:

- liberdade significa participar de todos os eventos indígenas porque todos esses momentos estão sendo vistos pelo nosso Pai *Nhanderu*...

- a criança significa herdeiro. Tem que levar o conhecimento de geração em geração;

- a criança é a esperança para o grupo, para o povo por isso ela aprende pela oralidade, pelo exemplo, pelos conselhos;

- as crianças também ensinam os menores, também dão “conselhos”;

⁹ Anotações realizadas durante atividades docentes no 2º semestre de 2006 e 1º semestre de 2007.

- as crianças percebem e respeitam a organização social da tradição de cada povo;
- é pela ação (socialização) da família que a criança torna-se membro do grupo social;
- a família Kaiowá e Guarani nunca vê a criança como adulto mesmo quando ficam adultas;

- uma criança Kaiowá e Guarani feliz é porque ocupa espaço na natureza. Quem desenvolve a criança é a natureza.

Decorre destas primeiras percepções o fato de que a relação destes povos com o meio ambiente é essencial para sua cosmologia, espiritualidade e reprodução física e cultural. Esta realidade deve, portanto, constar nas reflexões e nas práticas pedagógicas e curriculares do cotidiano da escola indígena nas aldeias.

Por outro lado, as primeiras impressões sobre um estudo com crianças indígenas Guarani e Kaiowá caracterizam, também, uma primeira sistematização das reflexões que temos feito em torno da temática. Esse exercício traz como indícios os desafios, principalmente metodológicos, que a pesquisa nos tem proporcionado. Para enfrentar os desafios de aproximação da criança Guarani e Kaiowá compreendemos a necessidade de um aprofundamento epistemológico que nos permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais, histórico e social em que estas crianças estão inseridas. Ou seja, a construção deste “olhar diferenciado” nos remete a um deslocamento enquanto pesquisadores: a compreensão dos processos de significação que mesmo as crianças fazem, pois partimos do princípio que:

Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos - discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas - que fizeram com que fossem construídas como tais (SILVA, 2007, p. 136).

Para tanto, embora os pesquisadores tenham contato de muitos anos com as comunidades – campos de pesquisa – a primeira percepção foi da necessidade da participação de indígenas como pesquisadores e não somente como “guias” ou informantes. Não só pelo domínio da língua indígena, que por si só já constitui um aporte cosmo-epistemológico fundamental para o andamento da pesquisa, mas, sobretudo, por ser o olhar indígena Kaiowá e Guarani o mediador para os contatos que visam produzir dados, olhar esse permeado pela lógica que traz junto, como diz o professor Lídio¹⁰, “o mundo kaiowá”. Neste sentido, professores das duas aldeias, acadêmicos do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas Guarani e Kaiowá – UFGD/UCDB foram integrados à equipe como pesquisadores. No diálogo

¹⁰ Lídio Cabanha, professor kaiowá da aldeia TE”Y KUE, Caarapó, que integra equipe de pesquisa.

com eles (visitas às aldeias e oficina sobre metodologia de pesquisa com crianças indígenas)¹¹ percebemos que aos procedimentos previstos no projeto teríamos que agregar outros como:

- entrevistar os professores envolvendo a temática e os objetivos da pesquisa e as práticas pedagógicas vivenciadas por eles;
- mapear e identificar detalhadamente as famílias no contexto das quais seriam observadas as crianças que ainda não freqüentam a escola;
- entrevistar os adultos da família tendo como referência as suas relações com as palavras selecionadas como “conteúdos” a serem observadas.

A escolha das famílias está orientada por critérios como: não pertencer ao chamado “núcleo letrado” da aldeia representado por professores, agentes de saúde, funcionários da Funai, missionários, lideranças políticas, mas, por aquelas que estão mais próximas, em seu cotidiano, da oralidade, das famílias extensas, das roças, entre outros.

Outro cuidado metodológico tem sido ouvir as descrições e interpretações que as crianças fazem das imagens produzidas por elas (desenhos, fotos, filmagens). Existe, ainda, uma certa resistência ou dificuldade de ambas as partes: dos pesquisadores, inclusive, os professores índios e das crianças, em estabelecer esta relação e diálogo espontâneo sobre o resultado das atividades. Herança, talvez, de práticas pedagógicas centradas na transmissão e regulação dos saberes.

Neste sentido, em alguns momentos, nas oficinas já realizadas nas aldeias, nos surpreendemos por uma visão ainda borrada de estruturalismo e academicismo. Destacamos como exemplos duas situações:

1- a crença de que os conceitos construídos fora da escola estariam mais próximos dos “saberes tradicionais” e os trabalhados na escola seriam resultado de um diálogo entre os diferentes conceitos de um elemento. Ao conversar com os professores vimos que a criança chega na escola com o conceito de família restrito ao pai, mãe e irmãos sendo que para os Kaiowá e Guarani, a organização política e social gira em torno da *família extensa* (parentela e agregados) onde se estabelecem as relações de poder e reciprocidade;

2- outra “descoberta” é que as crianças não aprendem só com os adultos mas de “geração a geração”. Existe uma rede de saberes e ressignificações elaboradas nas relações entre elas constituindo uma pedagogia própria entre elas.

Há que se destacar a questão central deste trabalho que é a construção de conceitos, de concepções de mundo e território, e que se sustentam nos chamados “processos próprios de aprendizagem”, uma das categorias que caracterizam a educação escolar diferenciada e

¹¹ Oficina ministrada pelos pesquisadores antropólogos Clarice Cohn/UFSCar e Levi Pereira/UFMG na UCDB (10-11/4/2008)

específica, garantida por lei aos povos indígenas, e que tem estado muito pouco presente no debate acadêmico, o que se constitui, ainda, uma lacuna nos programas de formação de professores indígenas no Brasil.

A expectativa deste trabalho centra-se em dois eixos fundamentais enquanto perspectiva de contribuição em nossos espaços de atuação acadêmica e, sobretudo, como suportes consistentes em nossos campos de atuação junto às comunidades indígenas Kaiowá e Guarani: inserir efetivamente as crianças como sujeitos ativos na “construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem”, conforme Lopes da Silva e Nunes (2002, p.11) e, com isso, buscar alternativas epistemológicas e metodológicas para a realização de uma escola indígena diferenciada e específica, de qualidade, capaz de participar efetivamente no processo de construção da autonomia e de mecanismos de sustentabilidade étnica, social e econômica dessas populações.

Considerações finais

O tema do território e suas implicações para a educação escolar indígena é percebido como de vital importância, quando tomamos em conta a relação que esta população tem com o território e a importância dos recursos naturais para sua reprodução física e cultural e, a constatação de que vivem confinados em terras reduzidas e degradadas.

O atual comprometimento dos recursos naturais em seus territórios dificulta a reprodução do seu conhecimento e questiona suas propostas de autonomia. A aldeia para os Guarani e Kaiowá, representa o centro do seu território tradicional, conhecido como *ñande retã* (nosso território), é o espaço para a continuidade do seu modo de ser.

Dessa forma, com a fragmentação e perda territorial, nas últimas décadas os Guarani e Kaiowá buscam formas de superar a situação de confinamento e consequente dependência das políticas públicas para sua subsistência.

A questão da gestão dos territórios e a relação com o conceito e prática da sustentabilidade, têm se tornado fatores recorrentes de estudos e práticas nas aldeias indígenas de todo o país (é tema, inclusive da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – outubro de 2009). Dessa forma, este tema torna-se referência para as discussões sobre currículo e educação indígena.

Uma vez mais, reafirmamos que entendemos a *territorialização* como um amplo processo de reorganização social, o que implica em mudanças e em reafirmações perante a alteridade.

BIBLIOGRAFIA

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Práticas pedagógicas em la aldeã y recreación de la escuela desde la cosmologia Guarani. In: GARCIA, S. M.; PALADINO, M. (compiladoras). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

BRAND, A. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do MERCOSUL. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB Série- Estudos, Campo Grande/MS, 7: 7-18, abril/1999.

_____; NASCIMENTO. Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, V. M. (org.) *Educação intercultural e cotidiano escolar*. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

GRUPIONI, L.D. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

LANDA, Beatriz S. Os Ñandeva-Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS. Porto Alegre, PUCRS, 2005. Tese de Doutorado.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

LOPES DA SILVA, A; MACEDO, A.V.L.da SILVA; NUNES, A. (orgs.) I *Crianças indígenas: Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

PEREIRA, L.M. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A; MACEDO, A.V.L.da SILVA; NUNES, A. (orgs.) I *Crianças indígenas: Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (orgs) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.