

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI NO RIO GRANDE DO SUL: A POLÍTICA PÚBLICA EM MOVIMENTO**

**BERGAMASCHI, Maria Aparecida**

**GT:** Educação Popular /n.06

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

O presente trabalho reflete parte de uma pesquisa sobre a educação escolar dos índios Guarani no Rio Grande do Sul, especialmente direcionada para a compreensão da política pública em movimento. Conforme desenvolvo a seguir, a escola para os índios foi uma das primeiras ações dos europeus no Brasil, com o intuito de destituir as comunidades indígenas de suas formas tradicionais de educação e socialização. Porém, as características que a escola tem assumido entre os povos indígenas remanescentes da colonização no decorrer da história, demonstram uma apropriação singular, especialmente se considerarmos a escola produzida nas duas últimas décadas. É nesse período que localizo minha pesquisa, considerando os movimentos da política pública de educação escolar indígena coordenada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul desde os anos 80 do século XX e seu desenvolvimento nas comunidades Guarani.

As elaborações que ora apresento são resultantes de investigações realizadas junto à Secretaria Estadual de Educação, através do estudo em documentos escritos e entrevista aos gestores do setor encarregado da política de educação escolar dos índios, ao acompanhamento sistemático dos encontros de formação dos professores indígenas e de intensa pesquisa bibliográfica no sentido de situar e visibilizar a escola indígena na história da educação escolar no Brasil e o movimento dos próprios povos indígenas nessa história, especialmente os Guarani.

Parto do pressuposto de que, o processo histórico que configurou a escola brasileira, tal como a concebemos hoje, pública, obrigatória, com um currículo homogêneo, espaços e tempos específicos e delimitados é fruto das imposições de contextos sociais, culturais e econômicos que foram sendo constituídos ao longo da história no Brasil, mas, contraditoriamente também são conquistas dos diferentes grupos que compõe a população brasileira. Tratar desse assunto é tratar das contradições na história da escola brasileira, que foi e é almejada por grandes parcelas da população, por diferentes grupos sociais e que tem as marcas de um processo que, desde o início,

desconheceu e suplantou a cultura das populações nativas e passou a instituir, como coadjuvante da empresa colonizadora, uma forma única de educação, inaugurando práticas eurocêntricas ditadas pelo cristianismo, pela exploração colonial e por uma visão de mundo masculina e branca.

Em relação à implantação da escola entre os povos indígenas, as primeiras iniciativas coincidem com o período em que os europeus se instalaram no Brasil. Estes, para impulsionar o processo de colonização, se fizeram acompanhar de movimentos educativos, desdobrados em diferentes formas, dentre elas o proselitismo religioso sobre os gentios. A catequese dava sustentação à prática da exploração colonial, como afirma Novaes (1997, p. 33):

*a religião (por meio da catequese do gentio) aparece desde o início como o discurso legitimador da expansão que era vista, assim, como ‘conquista espiritual’; é junto ao papado que os reinos ibéricos, pioneiros da colonização e expansão, buscam autoridade para dirimir as disputas pela partilha dos mundos a descobrir; e, a partir daí, a legitimação da conquista pela catequese.*

Temos, portanto, na própria gênese do processo colonizador, a instauração de práticas educativas sustentadas por uma ortodoxia religiosa católica, dirigida sobremaneira às populações indígenas, desdobradas em diversas formas. Os jesuítas, desde sua chegada ao Brasil, começaram a ensinar ler, escrever, contar e cantar, como parte da estratégia de fazer com que os gentios aderissem a cultura do além mar, conferindo assim sentido a afirmação de Bartomeu Melià (apud Emiri e Montesserat, 1989, p. 09): “*de muitos e diversos modos conquistados, os povos indígenas são afinal conquistados pela escrita*”.

*... os jesuítas compuseram gramáticas da língua tupinambá (a de José de Anchieta, em 1595, e a do padre Luís Figueira, em 1621), publicaram em 1575 traduções do pai-nosso, da ave-maria e do credo, e trabalharam coletivamente na elaboração de um catecismo em língua tupinambá, editado em 1618, com o nome de Catecismo da língua brasílica. José de Anchieta produziu composições próprias, em verso, na língua tupinambá.*

Depois deles, missões de outras ordens religiosas adentraram no Brasil com o intuito de conquistar cristãos e, para tal empreendimento as práticas de leitura e escrita foram amplamente utilizadas, fazendo com que a escola e a catequese tomasse o lugar da educação tradicional de cada povo com os quais iam estabelecendo contato. Naquele

contexto, predominava a idéia de que os índios não tinham educação, pois não tinham a educação ocidental e, como decorrência, desde o período colonial, os agentes da colonização se arvoraram o direito de fazer a educação dos índios, desconhecendo que

*a educação, como um processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. As sociedades tribais possuem maneiras específicas de socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional.(...) Não há, assim, escolarização formal entre os indígenas, em termos das culturas tradicionais.(Santos, 1975, p. 53-54)*

Os cronistas da época registraram a surpresa dos europeus diante das ações educativas dos Tupinambá para com suas crianças: “*não lhes davam castigo nem os doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem, jamais era visto alguém bater ou castigar as crianças que obedeciam seus pais e respeitavam os que eram mais velhos que eles.*” (Nötzold, 1999, p. 392). A tradição tupinambá, em alguns aspectos ainda presente entre as comunidades indígenas brasileiras, não foi reconhecida pelos ocidentais como educação, sendo imposto pelos jesuítas um sistema educacional que se baseava sobremaneira nos castigos e competições e não reconhecia a prática ritualística de socialização indígena como um sistema de educação.

O contato entre colonizadores e populações indígenas não foi homogêneo e concomitante no tempo e no espaço, pois ainda hoje existem no Brasil alguns grupos indígenas que mantêm com os brancos um contato incipiente, o que lhes permite delimitar sua área e sua identidade étnica, enquanto outros lutam para manter as identidades num processo de intensa integração e intervenção branca, que de variadas maneiras tenta destituí-los de sua memória coletiva, principalmente através da subtração das terras tradicionais.

Em relação ao processo de escolarização das populações indígenas no Brasil, Mariana Kawall Leal Ferreira (2001), propõe uma periodização, contextualizada na história das conquistas coloniais. As experiências educativas analisadas pela autora mostram a diversidade de ações, representando iniciativas desenvolvidas pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI e por diversas missões religiosas, sempre desvinculadas do Ministério de Educação ou órgãos afins. É recente o deslocamento das escolas indígenas da esfera da Fundação Nacional do Índio - FUNAI para o Ministério de Educação e em decorrência para as Secretarias Municipais

e Estaduais de Educação. Reconhece também o papel de entidades indigenistas junto, ao lado dos povos indígenas e, mais recentemente, a liderança dos próprios povos indígenas no direcionamento dos seus processos de educação escolar.

Ferreira (2001), nomina um primeiro período de educação escolar indígena colonial, em que predominou a catequese e as ações educativas acionadas para dismantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades. A implementação de escolas esteve, predominantemente, a cargo de missionários, numa perspectiva de negação da cultura indígena e da formação para a submissão, docilização e incorporação à sociedade nacional. Os religiosos, preocupados em instalar uma moral cristã, não mediram esforços para dismantelar instituições como o xamanismo e os sistemas de parentesco. Exemplos conhecidos na história foram as reduções jesuítico-guarani, que, através de aldeamento e sistemas educativos que incluía a leitura e a escrita, não só o trabalho indígena foi explorado em grande escala, mas foi um canal para a implementação de valores cristãos e europeus, adequados ao colonialismo.

Seguindo a periodização proposta por Ferreira a segunda fase da história de escolarização indígena no Brasil visou “*a integração dos índios à comunhão Nacional*” (op.cit. p. 74), e abrange o período de atuação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI até a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, o SIL<sup>1</sup> e outras missões religiosas que se integram nessa empreitada. O SPI, criado em 1910, desenvolveu uma prática baseada em ideais positivistas, implementando ao extremo a homogeneização, através da incorporação dos povos indígenas ao Estado Nacional, ações que incluía, entre outras, a criação de escolas para os índios e a integração dos mesmos na sociedade branca como mão-de-obra barata e desqualificada. A substituição do Serviço de Proteção ao Índio pela Fundação Nacional do Índio, em 1967, aprofundou esse tipo de atuação, pois manteve a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* e algumas missões religiosas, que passaram a implementar sistematicamente a alfabetização bilíngüe em muitas escolas indígenas, principalmente no norte e centro-oeste do Brasil.

Por um lado, a atuação do SPI por mais de 50 anos do século XX promoveu a demarcação de terras e a visualização das mesmas como um direito indígena perante a sociedade branca, junto com o discurso protetor, respaldado pelo cunho tutelar que o próprio nome propunha - proteção aos que não têm capacidade e autonomia suficiente

---

<sup>1</sup> Summer Institute of Linguistics, instituto norte-americano com intensa atuação nas pesquisas lingüísticas que permitiram instituir a escrita em muitas das línguas indígenas brasileiras, associada

para se proteger. Por outro lado, o ideário positivista que predominava entre as elites que governavam o país e que também atuavam nas instituições que controlavam os povos indígenas, elevou ao máximo a concepção racista, do índio incapaz, sujo, desordeiro, figura estranha que precisa ser eliminada ou transformada, aquele que está fora do lugar, impedindo o progresso e a modernização da sociedade.

*Na sociedade moderna, e sob a égide do estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando mas corrigindo... Foi parte e parcela da constituição da ordem em curso, da constituição da nação, do esforço da constituição do estado, sua condição e acompanhamento necessários. E, inversamente, onde quer que a planejada ordem de constituição esteja em andamento, certos habitantes do território a ser ordeiramente feito de maneira nova convertem-se em estranhos que precisam ser eliminados. Sob a pressão e o anseio da moderna constituição da ordem, os estranhos viveram, por assim dizer, num estado de extinção contida. Os estranhos eram por definição uma anomalia a ser retificada. Sua presença era a priori definida como temporária. (Bauman, 1998, p.30)*

A atuação da FUNAI, ainda no final dos anos 60, propôs algumas alterações na relação com os povos indígenas, mas foi a iniciativa de algumas instituições indigenistas não governamentais e ligadas a Universidades, bem como a ação de antropólogos, historiadores, educadores, religiosos, com uma postura de respeito à organização peculiar de cada povo, que inaugurou uma outra fase no processo de escolarização nas comunidades indígenas do Brasil. Na década de 1970, inaugura-se um período em que vigoram projetos alternativos de educação escolar, conforme Ferreira, (*op.cit.* p. 87) já numa perspectiva de reconhecimento e preservação das diferenças étnicas. Foi uma fase de reconhecido avanço na luta pela demarcação das terras e pelo reconhecimento dos direitos às diferenças, desencadeando uma maior participação dos povos indígenas nas decisões, exigindo seus espaços de atuação.

Assim, a quarta fase que autora refere, e que, no meu entendimento é a de maior importância, inaugura e consolida experiências de autonomia e de organização dos povos indígenas na auto-gestão do processo educacional. Segundo Melià (1979), é esse processo que permitirá a passagem da escola para os índios à escola dos índios. Organizações das próprias comunidades indígenas elegem como pauta de luta a terra e

---

basicamente a práticas escolares autoritárias, implementando o ensino de leitura e escrita com o objetivo primeiro de divulgar a Bíblia.

uma educação que priorize valores culturais, língua, cosmovisão e memória coletiva de cada povo. Inúmeras entidades foram criadas e estão sendo geridas autonomamente pelos índios, congregando, de forma múltipla, setores indígenas em torno de suas lutas pela preservação cultural, afirmação étnica e implementação de políticas públicas em consonância com esse novo momento. Ocorreu nesse período um aumento demográfico que pode estar associado ao processo de auto-organização e de potencialização das quase 300 etnias que vivem no Brasil, com um contingente populacional que já ultrapassa os 700 mil, conforme os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano de 2000.

### **Educação escolar indígena no Rio Grande do Sul**

Atualmente existem 67 escolas indígenas no Rio Grande do Sul, atendendo aproximadamente 4.300 alunos. São 53 escolas Kaingang e 14 Guarani, distribuídas em 25 terras indígenas demarcadas ou em processo de demarcação<sup>3</sup>. São comunidades que buscam conformar espaços sociais para desenvolver seu modo específico de vida, cultivando suas tradições e qualificando sua forma de ser e estar no mundo, destruída, em grande parte, pelos movimentos constantes de colonização<sup>4</sup>. As escolas indígenas são frequentadas por crianças, jovens e adultos das etnias Kaingang e Guarani, que cada vez mais materializam a conquista de uma educação escolar diferenciada e específica.

Essas escolas, de forma crescente, ostentam a presença de professores indígenas e de uma educação escolar bilíngüe, também um direito assegurado em lei, fruto de intensas lutas e mobilizações. Entretanto, se os dados que registram uma ampliação das práticas escolares nas comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, possibilitando a afirmação das etnias Kaingang e Guarani e contemplando reivindicações históricas dessas comunidades, traduzem também preocupações, especialmente se levarmos em conta os processos de homogeneização implementados

---

<sup>2</sup> Estima-se que no início do século XVI havia entre 5 a 6 milhões de indígenas nas terras que hoje é o Brasil. Nos anos 70 do século XX predominava uma previsão de extinção dos povos indígenas até o ano 2000. Nessa época acreditava-se que sobreviviam no Brasil cerca de 100 mil indígenas; em 1980 identificava-se no Brasil a existência de 227.801 pessoas índias; em 1991 o IBGE anunciava 294.135 índios; em 1996, 325.652 e em 2000, o novo censo demográfico registrou 701.462 indígenas, demonstrando uma tendência absolutamente contrária ao que fora anunciado. Fonte: Porantim, Brasília, ano XXIV, N 251, dez. 2002.

<sup>3</sup> Anexo, apresento um quadro das Escolas Guanani situadas no Rio Grande do Sul (foco principal da pesquisa), as terras indígenas em que se inserem e os respectivos municípios.

<sup>4</sup> É importante destacar um movimento recente de identificação de grupos indígenas urbanos em Porto Alegre, especialmente Kaingang, que solicitam escola diferenciada e junto aos quais o NIT - Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais da UFRGS vêm atuando.

pela escola ocidental e o papel de integração e branqueamento que têm desenvolvido junto aos povos indígenas do Brasil. Esse aspecto levanta um alerta e conclama sensibilidade para tratar desta questão, compreendendo-a na sua complexidade, especialmente considerando as marcas que a escola colonizadora inscreveu nesses povos.

Os Kaingang do Rio Grande do Sul<sup>5</sup>, cujos primeiros contatos oficiais com portugueses ocorreram no século XIX, conforme D'Angelis (1999), a região de Nonoai em 1845, Guarita em 1848 e o nordeste do RS em 1850, tiveram as primeiras escolas no início do século XX. Segundo o autor, logo após assumir a responsabilidade sobre a área indígena de Ligeiro, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI instalou uma escola junto aquela comunidade. Nos anos 20 e 30 do século passado, a prática de escolarização se espalhou por mais algumas áreas, porém, na grande maioria das terras indígenas, as escolas são mais recentes. Até os anos 80 foram raros os casos de escolas indígenas mantidas pelo Estado, pois em geral o Serviço de Proteção ao Índio negociava com Missões Religiosas a instalação de instituições educacionais dentro das áreas, missões que tinham como objetivo principal a catequese e o apaziguamento do índios diante do avanço das levas colonizadoras em suas terras tradicionais.

A escola mais antiga hoje em funcionamento no Rio Grande do Sul é a Escola Estadual Indígena de Ensino fundamental Rethán Leopoldino (anteriormente denominada Leão XIII), situada na Terra Indígena Kaingang de Caseros desde 1931. Nos anos 50, três das atuais escolas Kaingang foram criadas, o mesmo ocorrendo com 13 escolas que passaram a funcionar a partir dos anos 60. Houve uma retração nos anos 70<sup>6</sup>, em que apenas 2 novas escolas Kaingang foram criadas, uma na área da Guarita, através de um convênio Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Summer Institute Linguistics – SIL e Igreja Evangélica de Confissão luterana - IECLB, a primeira no RS destinada a formação de “monitores bilíngües” (D'Angelis, 1999).

*Inicia-se, assim, um dos primeiros programas de educação escolar bilíngüe no Brasil, mas numa perspectiva claramente transicional, em*

---

<sup>5</sup> A referência ao processo histórico de escolarização dos Kaingang do Rio Grande do Sul, embora não seja o foco desta pesquisa, justifica-se pelo fato da política pública ter sido implementada indistintamente. Apenas recentemente, em função da reivindicação dos Guarani, as especificidades étnicas começaram a ser consideradas. Foi no bojo das ações que concretizavam a escola Kaingang que foi se constituindo o processo de formação da escola indígena Guarani.

<sup>6</sup> A retração na implementação de escolas em terras indígenas talvez se explique pela própria crise por que passou o SPI e a sua conseqüente extinção. Nos primeiros anos de atuação da FUNAI as ações ocorrem especialmente em relação à demarcação territorial que visava atender especialmente as pressões internacionais. (Souza Lima, 1995)

*que a língua indígena não recebe valorização, ao contrário, serve apenas de ponte para o ensino em português. Em contato permanente com as comunidades Kaingang do oeste de Santa Catarina, norte do Rio Grande do Sul e sudeste do Paraná desde 1977, avalio que a introdução desse tipo de ensino bilíngüe acelerou um processo de abandono da língua pelas gerações Kaingang mais jovens (D'Angelis, 1999, p.91).*

Essa afirmação já introduz uma avaliação do papel que a escola desempenhava num primeiro momento entre as populações indígenas do Rio Grande do Sul. Longe de ser uma instituição afirmadora da cultura, tinha como objetivo explícito integrar essas populações na sociedade nacional, equipando o índio para acompanhar o “progresso” e assumir postos de trabalho como diaristas nas propriedades rurais que colonizavam o sul do Brasil desde o período do Império. Havia muito forte a influência positivista, que visava a civilização dos selvagens, buscando assim uma “ordem” para a sociedade brasileira. As escolas, denominadas também de serviço de catequese educativa, eram consideradas como uma via de “apaziguamento” dos Kaingang no confronto com as levadas de colonização e a transformação desses povos, além de cristãos, em trabalhadores nacionais. (Pezat, 1997).

Compartilhando de um movimento nacional, os povos indígenas gaúchos transformaram instrumentos da colonização em ferramentas de lutas e, visualizaram a escola como um direito que poderia ser transformado em espaço de afirmação étnica. É nessa perspectiva que se aliaram a outros grupos indígenas no Brasil para interferirem nas políticas públicas de educação escolar e como primeiro movimento reivindicam escola de qualidade, escola “como a do branco”, que progressivamente vai se transformando **na escola dos** índios. As garantias legais da Constituição de 1988 foram sendo aos poucos materializadas, assegurando um espaço de existência das escolas indígenas na Secretaria Estadual de Educação.

A gestão da política escolar indígena no Rio Grande do Sul, na esfera estadual, iniciou suas ações antes ainda da obrigatoriedade legal, instituída em 1991. A Secretaria Estadual de Educação preocupou-se com a temática desde 1988, a partir da discussão sobre a pluralidade lingüística e da criação, naquele órgão, do Grupo de Propostas Alternativas, responsável pela criação de escolas diferenciadas para atender a diversidade social e cultural e a solicitações de movimentos sociais. Foi no bojo dessas discussões pedagógicas que a Fundação Nacional do Índio – FUNAI encontrou eco para parcerias que foram desdobradas em ações qualificadoras das escolas indígenas. Se por



um lado, as escolas indígenas enfrentam os entraves burocráticos e correram o risco da perda de identidades ao juntarem-se à educação escolar formal, por outro tiveram o aporte de debates pedagógicos importantes que colaboraram para a constituição de uma escola diferenciada no âmbito da Secretaria Estadual de Educação.

A escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe<sup>7</sup> começou a ser desenhada na Secretaria Estadual de Educação, com todas as ambigüidades de uma instituição que, ao gerir as políticas de educação escolar no estado, controla greves de professores, coíbe e constrói espaços para a qualificação de propostas pedagógicas, pois atua na complexidade que não se deixa capturar apenas pelos rótulos de boas ou más políticas. Ouvindo atentamente o depoimento das pessoas que coordenaram o setor de educação indígena nas gestões que se sucederam desde 1988 e analisando os documentos produzidos sobre a temática, percebe-se que as escolas indígenas tiveram um espaço de cuidado que permitiram significativos avanços, constituídos na “tensão criadora” da relação do movimento das comunidades indígenas e as ações da secretaria.

Alguns resultados já podem ser visualizados pela Secretaria Estadual de Educação, conforme avaliam os coordenadores do setor de escolas indígenas nesses últimos 14 anos, como a formação continuada de professores, a criação do Núcleo de Educadores Indígenas, a crescente presença de professores indígenas atuando nas escolas, a criação legal e formal da categoria escola indígena para as instituições de ensino Kaingang e Guarani, bem como o primeiro concurso público para provimento de cargo de professores indígenas<sup>8</sup>. Essas e outras tantas ações são demonstrativas da intensa dinâmica que perpassa o Setor de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, mesmo que ressentido pela morosidade burocrática, pela ambigüidade de leis, pela falta de estudos aprofundados que forneçam subsídios para a constituição das políticas específicas, pela troca de orientação política partidária desde 1988 para cá, principalmente no momento em que se constitui o grupo de professores e escolas Guarani.

Outro dado importante que se agrega nas conquistas das últimas décadas refere-se a legislação, tanto federal quanto estadual, que assegura juridicamente a

---

<sup>7</sup> Um cartaz encontrado na SEE e representativo desse processo reproduz as palavras “específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe” propondo a reflexão sobre as escolas indígenas e divulgando junto à rede escolar uma prática escolar alternativa que vinha sendo gestada.

<sup>8</sup> O concurso público para suprimento do cargo de professor indígena foi realizado pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001. Os 20 professores indígenas aprovados no concurso já estão nomeados, sendo que os demais professores indígenas são contratados, ocasionando situações de maior

autonomia e o direito à educação escolar bilíngüe e diferenciada para atender as especificidades de cada povo e de cada comunidade. Não que isso garanta, *a priori*, uma prática escolar de acordo com as aspirações de todos os grupos, mas é um demonstrativo do caminho percorrido na legitimação do reconhecimento das diferenças, envolvendo lutas intensas de lideranças indígenas e de vários segmentos da sociedade branca, também envolvidos com a questão.

Foi o processo constituinte dos anos 80 que permitiu o registro dos avanços e as conseqüências aparecem na portaria interministerial nº 559/ MJ/MEC, de 1991, já encaminhando a transferência das questões da educação escolar para o âmbito do Ministério da Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na Resolução número 3 do Conselho Nacional de Educação de 1999, bem como no Plano Nacional de Educação. Esse conjunto de leis, baseado na Constituição Federal de 1988, garante uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas, com acesso aos conhecimentos e ao domínio dos códigos da chamada sociedade nacional. Assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem; garante o ensino bilíngüe nas escolas indígenas; cria o Conselho Nacional de Educação Indígena no âmbito do MEC para coordenar, acompanhar e avaliar ações do governo nesta área, bem como prevê a criação de núcleos de educação escolar indígena no âmbito das secretarias estaduais de educação.

No Rio Grande do Sul, com o respaldo das leis nacionais, foi produzida uma legislação que garante a educação escolar específica, assentada inicialmente na Constituição Estadual. Em seu artigo 209, estabelece o atendimento das diferenças étnicas, através de uma flexibilidade técnico-pedagógico-administrativo de todo o sistema estadual de ensino. O artigo 264 versa especificamente sobre as questões indígenas mais amplas, assegurando o direito a sua cultura e organização social, responsabilizando o Poder Público estadual e municipal no auxílio da preservação da cultura, da memória, e da transmissão do conhecimento tradicional. O Conselho Estadual de Educação tem demonstrado empenho na legalização das escolas indígenas, elaborando normas específicas, bem como na produção de um olhar diferenciado que atenda as especificidades no processo de reconhecimento de cada uma das escolas.

### **Processo de escolarização dos povos Guarani**

O processo de escolarização dos Guarani no Rio Grande do Sul tem se diferenciado da trajetória vivenciada pelos Kaingang, demonstrando a especificidade étnica característica de cada um desses povos. Embora, tanto Kaingang como Guarani se organizam a partir da mesma legislação, nem todas as comunidades Guarani do nosso estado possuem escolas, pois é determinação dos povos indígenas que as escolas só sejam criadas por decisão do próprio grupo envolvido. Das 23 comunidades Guarani que situam-se no Rio Grande do Sul, 10 delas possuem escola, três estão em vias de implantação e em outras 10 comunidades não há existência de escolas, por determinação do próprio grupo.

A escolarização entre os Guarani que vivem no Rio Grande do Sul é recente. Segundo depoimentos de Rodrigo Venzon<sup>9</sup>, em 1987 havia apenas uma escola em Terra Indígena Guarani, na Gariboba, hoje denominada Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Guarani, que atende, através de ensino bilíngüe, 18 alunos Guarani. Naquela época, porém, a escola era freqüentada por crianças brancas e índias e, devido a falta de professores indígenas a escola colaborava para a perda da língua ancestral. Foi naquele período que a comunidade se organizou para que o Estado contratasse um “monitor bilíngüe”, pois o *status* de professor era uma prerrogativa dos brancos. Persiste ainda hoje uma certa dificuldade para a instalação de escolas junto aos Guarani que habitam o Rio Grande do Sul, o que, a princípio, é creditada a discussão e tomada de decisão das comunidades que ainda não chegaram a um consenso sobre a escola. Mas, é importante destacar que a maioria dessas comunidades se instalou recentemente no estado e suas terras estão ainda em processo de demarcação.

Em 1998 a Secretaria Estadual de Educação constatou que em seis comunidades Guarani havia crianças que freqüentavam a escola fora da aldeia, com todos os prejuízos que isso representa. Diante disso, o órgão público entendeu que criar uma escola na comunidade, bilíngüe e com professor Guarani, mesmo com os perigos de instalar-se aí práticas homogeneizadoras e talvez discordantes com a tradição Guarani, mesmo assim causaria um dano menor ao grupo do que freqüentar a escola dos brancos fora da aldeia. Claro que essa decisão foi tomada com as lideranças de cada grupo, segundo relata Rodrigo Venzon, mas observa-se a partir daí uma intensificação da

---

<sup>9</sup> Coordenador do Setor de Educação Indígena da SEC no período de 1999-2002.

escolarização entre os Guarani. Há oito anos, apenas três escolas Guarani estavam registradas na Secretaria Estadual de Educação, contrastando com as 10 escolas que hoje estão em pleno funcionamento e outras três sendo implantadas.

Se isso representa um avanço e atende reivindicações dessas comunidades, requer acima de tudo um intenso cuidado, pois os Guarani trazem uma marca grande de destruição histórica, implementada pela empresa colonizadora, que, entre tantas ações de conquista introduziu também a escola. A história dos Guarani é uma história de grande mobilidade espacial. Silvio Coelho dos Santos (1975) aponta que, na época da investida colonizadora portuguesa no Rio Grande do Sul, mais especificamente as que foram implementadas no século XIX, já não existiam índios Guarani nessa região, destruídos ainda entre os séculos XVI a XVIII por doenças, pela escravização e pelo “clássico” trabalho de catequese dos jesuítas nas reduções. Os Guarani, entre eles os Mbyá, guardam um maior distanciamento da sociedade não índia. São provenientes do Paraguai, Mato Grosso do Sul e do noroeste da Argentina, e especialmente os que vieram da região portenha, trazem uma marca recente das práticas escolares que lá eram submetidos.

A Nação Guarani, desde o confronto com os espanhóis no século XVI, apresentava uma unidade lingüística e cultural que a mantém como uma totalidade, pois desde aquele período foi constatada uma mobilidade territorial intensa entre esse povo, organizado socialmente em diferentes grupos. Darcy Ribeiro (1995) afirma que, diante das ações colonizadoras, uma parte dos Guarani foi incorporada pela “máquina colonial” que destruiu um amplo contingente populacional através do trabalho forçado e pelas doenças trazidas pelos conquistadores, outra parte foi reduzida numa ação, também colonizadora, de caráter missionário e catequético, porém não menos destruidora, tanto pela investida dos bandeirantes, como pela dispersão nos centros urbanos. Um terceiro grupo sobreviveu, fugindo e escondendo-se nas florestas paraguaias, preservando em grande parte seu modo de ser tradicional.

Segundo Bartomeu Melià (apud Borges, 2000), os grupos que, a partir do final do século XIX e, mais intensamente do século XX passam a ter maior visibilidade são descendentes deste terceiro grupo, formado por três parcialidades: os Ñandeva, localizados no Paraguai e no Brasil, os Kaiowá, embora mais numerosos no Paraguai também habitam o Brasil e os Mbyá, que vivem na Argentina, Paraguai e sul do Brasil. Outras parcialidades, menos conhecidas, foram identificadas no Paraguai e na Argentina. Essa conformação étnica e espacial já anuncia a dificuldade de lidar com as

unidades políticas dos estados brasileiros ou até dos países, pois, na implementação de políticas públicas de educação, de saúde e da relação com a terra, não é considerada e muito menos respeitada a organização territorial própria de uma nação, que mantém entre seus integrantes relações estreitas de parentesco e sentem-se ligados por inúmeros traços culturais de pertencimento aos grupos que vivem fora dos limites geográficos ditados pela geo-política da sociedade branca. Esse aspecto talvez tenha que ser considerado ao se pensar políticas públicas para a educação escolar.

Os grupos Guarani que habitam o Rio Grande do Sul, vindos quase que exclusivamente da Argentina, são em grande parte Mbyá, que, segundo Vietta (1992), se consideram os verdadeiros Guarani. Os poucos grupos não pertencentes a esta parcialidade são denominados, pejorativamente pelos Mbyá, de Xiripá, que, conforme Bartomeu Melià, são os Ñandeva. Segundo Luciane Ferreira (2001), as comunidades Guarani do Rio Grande do Sul são pequenas e caracterizadas por famílias extensas. Algumas vivem em terras contíguas aos Kaingang – ao norte e noroeste do estado e as demais situam-se em regiões próximas a Porto Alegre e da Lagoa dos Patos. Segundo relatos de Kurt Nimuendaju (1987), uma das motivações que mobilizou os Guarani nas migrações desse último período, foi a “busca da terra-sem-males”, paraíso mítico localizado da direção do sul nascente.

Finalmente, expresso uma preocupação que deverá guiar o cuidado do olhar sobre a escola dos Guarani e todo o desenvolvimento das políticas públicas de educação escolar: abordar a educação desse povo é falar da sua cultura, da sua cosmovisão, porque é uma visão de mundo xamânica, que envolve todos os aspectos da vida ou a vida como um todo, afirmação que faz vislumbrar a complexidade a ser considerada. Conforme Ferreira (2001), o xamanismo é uma marca referencial, é a concepção de mundo, é a própria vida dos Guarani. Afirma a autora que *“é um ‘modelo de realidade’, na medida que expressa a concepção de mundo e os valores desta sociedade; ‘modelos para a realidade’ na medida que cria a própria realidade do grupo”*. (p. 16)

### **Escola Indígena Guarani: possibilidades**

O estudo para os Guarani é muito mais do que a escola oferece e, para eles o conhecimento é revelação. *“Ele já falou com o deus, mas tem que estudar para não esquecer”*. Esse depoimento de uma mulher Guarani<sup>10</sup> referindo-se ao conhecimento revelado a seu irmão demonstra uma concepção particular sobre o aprender e sobre o

estudar. Há, nas comunidades Guarani, um comprometimento muito grande dos mais velhos com a educação, explicitada também na desconfiança que expressam em relação à escola. Pequenas, acompanhando os adultos em todas as atividades, as crianças aprendem com os mais velhos, desde os aspectos mais comuns do cotidiano, até a complexidade de sua religião e as rezas.

Portanto, mesmo com escolas inspiradas na educação tradicional, sua presença entre os Guarani continua sendo contraditória, contradição que se explica pela trajetória histórica dessa instituição desde os primórdios da colonização. Os saberes que a escola têm difundido entre os povos indígenas, cujo modelo é predominantemente ocidental, são questionáveis. Porém, diante do movimento que se instala no atual momento, em que a escola tem sido solicitada pelos povos indígenas, defendemos a necessidade de uma análise mais complexa, buscando compreender os sentidos que essa escola passa a ter entre os Guarani das comunidades do Rio Grande do Sul. Michel de Certeau (1998) aponta alguns caminhos para analisar o processo de apropriação que ocorre quando uma determinada comunidade toma para si uma prática social tida como das elites. Afirma o autor:

*Supõe-se que “assimilar” significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve, e não “torna-lo semelhante” ao que se é, faze-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele. Entre esses dois possíveis sentidos impõe-se uma escolha, e em primeiro lugar a título de uma história cujo horizonte se deve esboçar. “Era uma vez..”. (p. 261)*

Os diferentes usos dos mesmos bens culturais estão enraizados nas predisposições estáveis de cada cultura, sendo um jogo de mão dupla, que torna impossível o controle das formas de apropriação. A aceitação de uma mensagem sempre se dá através de ajustes, combinações e resistências, sem no entanto deixar de considerar a existência de coerções. A predisposição para olhar e compreender esse movimento parece indispensável ao analisar a escola nas comunidades Guarani, pois possibilita identificar a dinâmica própria de uma cosmovisão particular que pode interpretar, reformular e até mesmo recriar as práticas escolares ao se apropriar dela. Nesse sentido, Rosa (1998) opera com a noção de recriação ao analisar as narrativas sobre os mitos de origem, recriados pelos Kaingang para explicar a novas situações

---

<sup>10</sup> Depoimento recolhido por Vietta (1992, p. 101)

vividas pelo grupo diante dos renitentes contatos com os brancos e que os forçaram a abandonar seus primeiros vínculos antropocósmicos.

Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores da sociedade branca, através de um currículo escolar que referenda os saberes da cultura ocidental, há também na escola uma porta aberta para circular as tradições dos povos indígenas. Os próprios conhecimentos brancos são apropriados de acordo com a cosmovisão do grupo, interpretados através de um pensamento mitológico, que assimila e faz circular um conhecimento integrado aos valores culturais da comunidade, inclusive através da oralidade. E se os índios almejam escolas para adquirir conhecimentos que adequam a sua cultura, as sociedades brancas envolvidas também significam os saberes e os valores indígenas, como explicita Tassinari, (2001, p. 50):

*É nesse sentido que considero muito adequado definir escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.*

Creio que esse caminho se mostra bastante promissor para conformar um olhar sobre a escola e seus significados na constituição de um lugar das e para as diversidades, bem como as políticas públicas que estão sendo produzidas ou deverão ser produzidas para/nas as comunidades indígenas do RS, e do Brasil. Esses povos vivem, em relação à escola, a contradição de querê-la e rejeitá-la, pois é assim que ela se apresenta: contraditória, potencializadora da cultura, embranquecedora porque seu modelo original é branco e ocidental. Podem significar espaços de movimento e diversidade, espaços de apropriação e recriação.

### **Referências Bibliográficas**

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Ymã, anos mil e quinhentos: relatos e memórias indígenas sobre a conquista**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

D'ANGELIS, Vilmar. "*A língua Kaingang, a formação de professores e o ensino escolar*" In. **Relatório do I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul**. Balneário Camburiu, Santa Catarina, 1999, p.p. 87-98.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita: encontros de Educação Indígena**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

FERREIRA, Luciane Ourique. **Mba'e Achy: concepção cosmológica da doença entre os Mbyá-Guarani num contexto de relações interétnicas – RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2001, 159f. Dissertação de Mestrado, PPGAS, 2001.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Hucitec, 1987.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. "Os Tupinambá: a educação e o processo socializador". Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. UNIJIÚ/Ijuí, out. 1999.

NOVAES, Fernando(org.). **História da Vida privada no Brasil vol. I - Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de . **O índio e o mundo dos brancos**. Campinas, SP, Ed. Da UNICAMP, 1996.

PEZAT, Paulo Ricardo. **Augusto Comte e os fetichistas: estudo sobre as relações entre Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista na República Velha..** Porto Alegre: UFRGS, 1997, 430f. Dissertação de Mestrado, PPGH, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **A Temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado, PPGAS, 1998.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIETTA, Katya. **Mbya: Guarani de Verdade**. Porto Alegre: UFRGS, 1992, 198 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1992.



VILLALTA, Luis Carlos. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. In. NOVAES, Fernando (org.) **História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

## Anexo

### Escolas Guarani

CRE *	Município	Terra Indígena	Escola
11ª Osório	♦Maquine ♦Torres ♦Riozinho ♦Caraá	♦Guarani da Barra do Ouro ♦Figueira ♦Riozinho ♦Varzinha	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity ♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Guapo'i Porá. ♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Ita Poty ♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Pindo'i
12ª Guaíba	♦Barra do Ribeiro	♦Coxilha da Cruz	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Teko'a Porã
13ª Bagé	♦Caçapava do Sul	♦Irapuá	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental
14ª Santo Ângelo	♦São Miguel das Missões	♦Inhacapetunm	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Igieneo Romeu Ko'êju
15ª Erechim	♦Benjamin Constant do Sul ♦Cacique Doble	♦Gabirola ♦Cacique Doble	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Guarani ♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Vicente Karai Okêndá
20ª Palmeira das Missões	♦Planalto	♦Nonoai	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Joaquim Mariano - ♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental M'Baraka Miri
21ª Três Passos	♦Ervál Seco	♦Guarita	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Cacique Natalício
28 Gravataí	♦Viamão	♦Estiva ♦Canta Galo	♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Karai Nhe'e Katu ♦Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Karai Arandu

Fonte: Secretaria Estadual de Educação- RS

\* Coordenadorias Regionais de Educação.

