

Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena?

Antônio H. Aguilera Urquiza

Adir C. Nascimento

Resumo

135

Uma primeira aproximação teórica ao tema da ampliação do período escolar, política pública em processo de implantação no Brasil, é apresentada a partir da realidade das aldeias indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, em particular, o caso da aldeia guarani-kaiowá do município de Caarapó. O texto propõe responder a algumas questões: como equacionar as inovações e modificações do tempo promovidas pela ampliação da jornada escolar em confronto com a pedagogia indígena? O que esta ampliação, na direção de uma proposta de escola de tempo integral, poderá significar na sua relação com a cultura tradicional e as formas próprias de socialização e aprendizagem da cultura guarani e kaiowá? Esses temas são cotejados a partir de autores da Antropologia e da Educação.

Palavras chave: povos indígenas; educação integral; pedagogia indígena; Guarani-Kaiowá.

Abstract

Widening of day shift in indigenous villages: innovations or valorization of indigenous pedagogy?

This text is a starter approach about expansion of study hours, a public education policy which has been implemented in Brazil in terms of Indian villages in Mato Grosso do Sul, in particular case of Guarani-Kaiowa village in Caarapó. The main question that the text wants to answer is: How to connect the innovations and modifications of study hours to indigenous pedagogy? What this expansion means in their relationship with traditional culture and their own forms of socialization and Guarani-Kaiowa culture? These issues are developed from authors of Anthropology and Education.

Keywords: indigenous peoples; integral education; indigenous pedagogy; Guarani-Kaiowa.

Primeiras aproximações

Este texto é uma tentativa inicial de sistematização das experiências dos autores no processo de pesquisa e acompanhamento da Educação Escolar Indígena, no Estado de Mato Grosso do Sul (desde o final dos anos de 1990, quando começou o movimento indígena para a formação de professores e implantação da educação específica e diferenciada nas aldeias do Estado: Cursos *Ára Verá* e *Teko Arandu*; Magistério e Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”), particularmente entre os povos indígenas Guarani e Kaiowá, quanto ao tema da ampliação do período escolar nas aldeias.

A proposta de ampliação da jornada com educação integral no contexto da educação indígena certamente traz novas questões para o debate e a reflexão. Pensar o tempo e o espaço nesse contexto tem condicionantes muito distintos daqueles das escolas ditas “comuns”, nos centros urbanos, por exemplo. Mesmo entre os povos indígenas no Brasil, podemos constatar grandes diferenças nas relações com a educação formal.

Uma primeira distinção se faz necessária quando falamos de povos indígenas no Brasil, que é a sua extrema diversidade cultural, além das diferentes regiões e histórias de contato. O contexto dos povos indígenas do sul de Mato Grosso do Sul vem marcado por uma história de contato extremamente violenta, causada particularmente pelo avanço das frentes de expansão agropastoril, gerando uma realidade de confinamento em espaços ínfimos, o qual vem comprometendo não somente as formas tradicionais de organização social, mas, sobretudo, outras práticas culturais relacionadas com a autonomia e a subsistência, pois o meio ambiente completamente degradado já não consegue favorecer a reprodução física e cultural destas sociedades.

Tomamos como referência, entre os povos indígenas, a realidade do povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e, dentre suas mais de 30 aldeias, particularmente as experiências desenvolvidas na Aldeia Tei'ykue, no município de Caarapó. A partir desta referência, propomo-nos problematizar a ampliação da jornada escolar para os povos indígenas.

A proposta de educação escolar indígena da aldeia de Caarapó foi construída, a partir do final dos anos de 1990, pelos próprios professores indígenas, em diálogo com a comunidade, com currículo diferenciado e práticas alternativas de utilização do tempo e do espaço. São duas escolas, a de educação infantil e fundamental (com suas três extensões) e, mais recentemente, a do ensino médio, somando um total que ultrapassa mil alunos, nos turnos matutino e vespertino. No período noturno desenvolve-se a experiência da Educação de Jovens e Adultos.

A escola como instituição instala um ritmo de horários e calendários para a vida do indivíduo, desde a infância até a juventude, e na aldeia guarani e kaiowá de Caarapó essa realidade não é diferente. Como a cultura escolar na aldeia tem respondido a essas determinações e quais as inovações e modificações do tempo promovidas pela prática escolar em confronto com a pedagogia indígena? As experiências de contraturno atualmente praticadas na escola (com destaque para o esporte) podem servir de base para uma proposta de ampliação do período escolar? O que esta ampliação, na direção de uma proposta de escola de tempo integral, poderá significar na sua relação com a cultura tradicional e as formas próprias de socialização e aprendizagem da cultura guarani e kaiowá? Seria a oportunidade de trazer a pedagogia própria e ressignificar a didática tendo em vista qualificar o jeito próprio de aprender de cada grupo?

Por isso, no âmbito deste texto, nos propomos a tarefa de problematizar a ideia de ampliação do período escolar nas aldeias como inovação ou possibilidade de se construir uma proposta pedagógica que tenha como ponto de partida a revalorização da(s) pedagogia(s) indígena(s). Afinal de contas, entendemos que, para ser integral, a educação deve considerar o desenvolvimento humano em sua integralidade, ou seja, o desenvolvimento das competências cognitivas, juntamente com as dimensões éticas, estéticas, físicas afetivas e sociais. Será muito diferente desses parâmetros a pedagogia tradicional indígena, praticada no dia a dia das aldeias desde tempos imemoriais, no processo de socialização de suas crianças?

Essas e outras questões – além da demanda atual das próprias famílias por escola de tempo integral – nos motivaram a sistematizar os dados de campo, em alguns casos ambivalentes e contraditórios, no formato de um artigo, na tentativa de ampliar a discussão também para a realidade da educação indígena.

Após o processo inicial de implantação da educação indígena – formação de professores, construção do Projeto Político-Pedagógico, ampliação e adaptação da estrutura física, entre outros aspectos –, até meados da década passada, a demanda nas aldeias guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul era por educação infantil, que naquele momento começava a ser experimentada nas comunidades indígenas do Estado (cf. Nascimento, 2006). Mesmo ainda sem uma avaliação dessa experiência pela academia e pelo próprio poder público, as famílias começam a demandar, na atualidade, por educação de tempo integral para seus filhos, ante a insegurança cada vez maior das

crianças e jovens nos espaços das aldeias próximas aos centros urbanos. Quando perguntadas, todas as mães são unânimes em dizer que “a escola integral seria muito bom para as crianças da aldeia”, afinal, seria uma forma de tê-las mais tempo estudando e protegidas da violência, ou ainda, uma forma de “aprenderem mais e poderem competir com ‘os brancos’ de igual para igual”. Percebe-se que as mães tiveram algumas informações acerca de escolas públicas que, em meio urbano, passaram a ser de tempo integral, porém essas informações são insuficientes e desencontradas.

Base legal da ampliação do período escolar e a educação indígena

Quando retomamos as discussões sobre a ampliação do período escolar, ou a escola de educação integral, uma justificativa comum seria a “situação de marginalidade” – de pobreza e exclusão –, situação que gera riscos para grupos de crianças, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente familiar. Outra justificativa, nesta mesma direção, é a escola de tempo integral como alternativa de equidade e de proteção para grupos menos favorecidos da população infanto-juvenil, particularmente nas periferias dos centros urbanos.

Apenas para continuar a problematização: essas situações de vulnerabilidade social se repetem/acontecem nas aldeias atualmente? Certamente nos deparamos aqui com a diversidade apresentada pelos povos indígenas, e não será possível uma única resposta. Quanto às aldeias em Mato Grosso do Sul, a situação de maior vulnerabilidade apresenta-se justamente entre os Guarani e Kaiowá, particularmente nas aldeias maiores e mais próximas dos centros urbanos, como é o caso das aldeias de Dourados, Caarapó e Amambai, todas com mais de cinco mil pessoas. Nessas aldeias já se fazem presentes usuários de drogas, grupos que se juntam para praticar atos de violência ao estilo de gangues urbanas, disputas por territórios entre esses grupos, desocupação, alto índice de violência física e simbólica (discriminação e preconceito, suicídios, homicídios, estupros, violência doméstica, entre outros problemas).

Como sabemos, o conceito de educação de tempo integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, a começar pela própria Constituição Federal de 1988, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Olhando pelo lado do paradigma da proteção integral, a legislação brasileira é das mais avançadas, garantindo o direito de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, para um desenvolvimento adequado.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil. Lei nº 8.069, 1990).

A partir da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), coloca-se a proposição de ampliar o período escolar, como política pública para a educação brasileira, o que vem acontecendo, apenas lentamente, nos últimos anos, em especial a partir do Programa Mais Educação, estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1.º [...]

§ 2.º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Outro instrumento importante é a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e se propõe, em seus objetivos e metas, a adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. Em 2010, aparece o Decreto nº 7.083, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, o qual propõe a ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Após este rápido e não exaustivo percurso sobre as bases legais que dão suporte à proposta de ampliação do período integral das escolas, voltando-nos para a realidade da educação indígena, nosso foco, nos perguntamos: como considerar as diferentes culturas, linguagens e vivências dos povos indígenas no Brasil, na tentativa de ampliar o tempo educativo, sem cair, simplesmente, na ampliação de uma realidade repleta de contradições e ambivalências, que é a realidade atual de grande parte das escolas nas aldeias deste país? Ou ainda, como ampliar o período escolar sem repetir práticas atuais de um currículo tradicional (disciplinas de matemática, português, etc.), seguido de um contraturno em que se oferecem atividades optativas de esporte, cultura, lazer para tornar o tempo escolar mais atrativo para crianças e adolescentes?

Em algumas aldeias guarani e kaiowá, nos últimos meses, quando perguntamos a respeito da ampliação do período escolar, várias foram as reações: se por um lado as mães indígenas eram unânimes em responder afirmativamente sobre a necessidade da escola em tempo integral para seus filhos (pois assim ficariam mais tempo “ocupados”, estudando, aprendendo mais e se preparando para competir com o “branco” em pé de igualdade), a mesma pergunta levava a comentários distintos quando os interlocutores eram lideranças indígenas, professores das escolas, ou até antropólogos.

Ao aprofundarmos esta temática a partir da realidade das aldeias, podemos afirmar que uma política efetiva de educação integral, certamente não se reduz

apenas em aumentar o tempo de escolarização, ou seja, na fala de um dos interlocutores: acrescentar “mais do mesmo”. Certamente que, na visão do governo, significa antes mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecida às novas gerações nas escolas atuais. Pensar, dessa forma, a proposta do Programa Mais Educação, pura e simplesmente como possível de adaptar-se às escolas indígenas, sem consulta às comunidades, sem o devido respeito à diversidade de cada região e etnia, seria muita leviandade, seria como continuar com a prática de impor políticas públicas de assistência, por exemplo, pensadas para atender a todo o País, mas, sem preocupar-se com a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Nesse mesmo sentido, alerta Vitor Paro (2009, p. 13) para a “tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa”, seja nas escolas ditas “comuns”, seja nas escolas indígenas. Com algumas exceções, grande parte das experiências de educação indígena, em alguns casos, após duas décadas de implantação, apresentam insatisfação com o modelo atual e promovem processos de avaliação e revisão do percurso.

Retomamos aqui as contribuições de Paro (2009, p. 13) quando afirma que “não se quer pensar somente em educação *em tempo integral* como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de *educação integral*”, afinal, “qual educação queremos estender: será que queremos mesmo estender essa educação que aí está, ou precisamos fazer uma outra educação estendida?”

Esses são alguns elementos que trataremos na sequência ao refletir sobre as práticas pedagógicas dos povos indígenas, particularmente as do povo Guarani.

Da pedagogia indígena dos Guarani para a escolarização formal

Tomamos por base estudos anteriores, particularmente o de Egon Schaden (1962) e estudos atuais (Brand, 2002; Pereira, 2002; Nascimento, 2006), além de pesquisas recentes realizadas pelos autores em aldeias guarani e kaiowá do Estado de Mato Grosso do Sul.¹

As pesquisas de campo entre os Guarani e Kaiowá, desde as mais antigas, na década de 1950, até as mais recentes, ressaltam elementos e características comuns acerca da pedagogia indígena:

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade, a autonomia necessária para esse experimentar e criar infantil. (Nascimento 2006, p. 19).

¹ Pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect/MS): *Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígena kaiowá/guarani e a prática pedagógica para além da escola* (2004-2007); *A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá/guarani: o antes e o depois da escolarização* (2006-2010).

Essa liberdade, segundo Nunes (2002, p. 71), engloba o “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta”. Quando o documento da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) trata de “restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem” estamos, na verdade, reconhecendo que a prática da pedagogia indígena considera há tempos o ambiente da comunidade (pátio da aldeia, rio, mata, atividades do cotidiano) como ambientes de aprendizagem, muito antes da institucionalização da escola de matriz eurocêntrica. Segue o mesmo documento afirmando que “a comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência” (Brasil. MEC/Secad, 2008, p. 30). Reafirmamos, dessa forma, que a base do que é proposto, na atualidade, como política pública de educação em tempo integral, já vinha sendo praticada pelas comunidades indígenas em sua pedagogia de socialização das novas gerações.

Infelizmente, o modelo de escola que historicamente tentamos impor às comunidades indígenas é aquele que até hoje segue desacreditado por ser homogeneizador, desconectado do cotidiano das pessoas, com conteúdos pouco significativos e falta de diálogo com a comunidade, entre outros aspectos.

A partir de sua pesquisa de campo, Egon Schaden (1962, p. 67) reconhece como característica principal da pedagogia guarani “o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo”. Dessa forma, constata que a atmosfera de liberdade em que as crianças indígenas se desenvolvem cria nelas um “sentimento de autonomia e de independência” ante o mundo dos adultos. Uma “educação como prática da liberdade”, como diria Paulo Freire e que leve à autonomia, certamente será uma das metas da educação em tempo integral.

Nos estudos de Nascimento (2006, p. 8) é possível perceber com mais detalhes, a partir dos elementos culturais dos povos Guarani e Kaiowá, 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. As crianças têm 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, se iniciam muito cedo.

Esse cotidiano reforça o que se pretende quando, na atualidade, falamos em educação emancipadora em contexto de desenvolvimento das potencialidades das crianças e jovens, como afirma o documento *Programa Mais Educação passo a passo*:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (Brasil. MEC. Secad, 2008, p. 7-8).

Este “ideal da Educação Integral”, que serve de indicação para a implantação em nível nacional da política pública conhecida como Programa Mais Educação, é percebido por Pereira (2002, p.170):

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 jaiko*, cujo significado é: *quando somos crianças, vivemos por toda parte.*

Segundo o pesquisador, “as crianças participam de tudo que acontece na aldeia, e são fonte inestimável de aprendizagem para o visitante” (Pereira, 2002, p. 170). Elas são muito observadoras e dão conta de ampla gama das “múltiplas dimensões do ser humano”: da geografia, dos caminhos, das casas, dos moradores (parentelas).

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 os 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 esses 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 (Nascimento, 2010).

A especificidade de ser criança e da pedagogia indígena na sociedade guarani também foi observada no estudo de Menezes (2006, p. 144):

O que mais me saltava aos olhos eram os tempos-movimentos das crianças na relação com a natureza, entre eles mesmos, entre os pais e os avós. As crianças sempre estavam juntas, brincando e cuidando umas das outras: este é um modo de ser criança guarani. Certa vez, observei três crianças brincando: as duas mais velhas empurravam o irmãozinho mais novo que estava dentro de um carrinho, giravam e corriam continuamente, todos juntos. Passaram o carrinho do bebê por cima de um carrinho de brinquedo e quebraram, olharam-se e deram uma risada compartilhada. Nenhum adulto falou ou reclamou de nada. Isto é uma prática constante, de não interferir na brincadeira das crianças. A atitude dos pais é de proximidade e atenção relaxada, que reflete um estar atento à natureza das crianças.

Reconhecer que a criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular, 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.

Nessa mesma direção podemos afirmar que as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Por meio 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 (Nascimento, 2009).

Podemos considerar que a pedagogia tradicional guarani, muito próxima do que hoje está sendo proposto oficialmente como política pública de educação integral, foi historicamente relegada e deixada de lado pelo processo de colonização e tentaram impor, no seu lugar, o modelo de escola formal, que, na atualidade, “a duras penas”, está aos poucos sendo ressignificada e assumida pelos próprios atores, como escola indígena específica e diferenciada. Este processo, é óbvio, acontece de forma dinâmica, repleta de ambivalência, como é o próprio ser humano. Neste sentido, é comum observar nas aldeias a circulação dos pais no contexto das escolas. Integram-se ao ambiente como se aquele espaço fosse a continuação da aldeia. Muitas vezes ficam na janela observando o andamento da aula sem que isto perturbe o professor, pois entende esta necessidade, por ser ele índio também daquela aldeia.

Na sequência, aproximamo-nos um pouco mais da atual realidade das comunidades guarani e kaiowá localizadas no sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

Os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

No Brasil, conforme Egon Schaden (1962), o povo Guarani está representado por três parcialidades linguísticas e culturais: Ñandeva, Mbya e Kaiowá. No Estado de Mato Grosso do Sul encontram-se os Kaiowá, com aproximadamente 32 mil pessoas e os Ñandeva (mais conhecidos apenas como Guarani), com cerca de 11 mil pessoas (Brasil. Funasa, 2010). 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 (Nascimento, 2010).

O território tradicional Guarani, conhecido como *ñande retã* (nosso território), localiza-se no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocupando uma ampla extensão de terra situada entre o rio Apa, a Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai. Agrupavam-se nesse território, segundo Schaden (1962), especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai). Esses termos designavam as chefias de família. Cabiam-lhes atribuições nas esferas política e religiosa. Essas expressões incluem, hoje, as pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de *reza* que podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de *caciques* ou *rezadores*, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas (Brand, 1997).

A aldeia para os Kaiowá e Guarani 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 socioeconômico-político-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, Nascimento, 2006, p. 4).

A história que marca os Guarani e Kaiowá possui como características relevantes as constantes invasões das frentes não indígenas de ocupação e o confinamento – transferência sistemática e forçada da população indígena das diversas aldeias guarani e kaiowá para dentro de oito reservas demarcadas pelo governo entre 1915 e 1928 – em mínimas parcelas de seus territórios (Brand, 1997). O confinamento e o conseqüente comprometimento dos recursos naturais dificultam sua reprodução cultural e questionam suas propostas de autonomia. Segundo Brand e Nascimento (2006, p. 5),

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 Companhia,² 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.

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 do Presidente Getúlio Vargas, foi responsável pela formação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (Cand), na década de 1940. Neste sentido, 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, sabemos que essas demarcações tinham por objetivo confinar os indígenas dispersos em amplo território no sul do atual Estado do Mato Grosso do Sul e, dessa forma, liberar as terras para a ocupação dessa região do País, nos anos seguintes. A chegada dos novos colonizadores, a partir da década de 1940 e, em especial, no final da década de 1960, impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado. Nesse contexto, os Guarani e Kaiowá foram compulsoriamente confinados em pequenas extensões de terra, fazendo com que seu território seja, na atualidade, completamente inadequado para sua sobrevivência sustentável.

O professor Eliel Benitez, da aldeia de Caarapó, confirma as reflexões acima ao registrar que o processo de confinamento resultou em dois grandes problemas: o da degradação ambiental e a desorganização social destes povos.

² A Cia. Matte Larangeira instala-se em todo o território ocupado pelo povo Guarani e Kaiowá, 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.

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. (Benitez, 2005).

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 Guarani e Kaiowá 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 a ausência masculina com a consequente reformulação do papel da mulher e da liderança, entre outros.

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

É concretamente, a partir desse contexto histórico e cultural que vimos, até o momento, problematizando a proposta de estender a política de educação integral para as aldeias indígenas. Antes a escola era tida como elemento que favorecia a dominação e forçava o processo de integração/homogeneização (assimilação segundo alguns) dos povos indígenas na sociedade nacional; na atualidade, assumida pelos índios, mesmo com suas limitações, a escola é vista como instrumento de fortalecimento dos símbolos e códigos culturais, entre eles, a língua, o canal de comunicação das representações sociais e da cosmovisão de suas crianças. Depreende-se daqui um último questionamento: será possível realizar a ressignificação desta escola, valorizando os saberes e a pedagogia tradicional, ao mesmo tempo em que se propõe a ampliação do período escolar nas aldeias, buscando, sobretudo, o reconhecimento desta mesma pedagogia indígena?

Considerações Finais

Sabemos, de antemão, que as escolas criam e recriam constantemente uma cultura específica de práticas que, apesar dos determinantes legais, das propostas impositivas e das políticas adotadas, fazem com que possa funcionar como um corpo de conhecimentos, de ações e de atitudes que lhe são peculiares. Dessa forma, mesmo ressignificada pelas comunidades indígenas, a escola será sempre uma presença “alienígena”, ou seja, estranha.

Retomando uma vez mais Vitor Paro (2009, p. 15), deparamo-nos com o imenso desafio que é não apenas reproduzir o mesmo modelo, simplesmente ampliando o tempo escolar:

O que fazer com essa escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não, ela já possui todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for para pensar uma educação de tempo integral (...) não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada.

Assim, para que haja alguma possibilidade de que as propostas de ampliação do período escolar possam dar certo nas aldeias, é preciso, antes de tudo, que estas ações sejam explicitadas para a comunidade, com respeito às realidades diversas de cada povo, para que as propostas pedagógicas venham ao encontro da realidade das crianças, jovens e adolescentes indígenas. Ou seja, considerando os aportes legais conquistados pelos movimentos indígenas para a reinvenção da escola, no que diz respeito ao caráter epistemológico e metodológico de suas propostas pedagógicas, a “escola de tempo integral” descentralizaria o currículo. Na verdade, isto consta na proposta do Governo Federal: “a educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola” (Brasil. MEC. Secad, 2008, p. 5), que é na verdade, o risco também da educação indígena nas aldeias: “A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítima dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa”.

Para os povos indígenas, a escola é apenas mais um espaço de aprendizagem, onde deveria exercitar-se o diálogo de saberes. Neste sentido, segue o documento, “integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã” (Brasil. MEC. Secad, 2008, p. 5), que é o que se busca, também com a prática da educação indígena nas aldeias. Porém, como a escola indígena ainda se encontra atrelada aos sistemas de educação, via redes estaduais e/ou municipais, muitas vezes sendo submetida aos instrumentos de avaliação, em nível nacional, que descaracterizam o “uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal 1988; LDB 9.394/1996). O contraturno do período integral poderia ser uma alternativa para práticas pedagógicas que levassem em consideração lógicas muito específicas de cada cultura, como o conceito de tempo, de cronologia, de espaço, de produção, sustentabilidade, arte, lazer, formas tradicionais de conhecimento, bricolages, sistemas linguísticos/semióticos, econômicos e transcendentais, entre outros, fundamentais para a cosmologia (filosofias, visões de mundo) de cada povo e que são muito enfatizados na maioria dos cursos de formação de professores indígenas.

Reclamam esses professores de que é muito difícil estender esta aprendizagem nas escolas, por terem ainda que responder às exigências burocráticas e pedagógicas controladas pelos sistemas que mantêm as escolas nas aldeias. Quase tudo que realizam nesse sentido é considerado como atividades extracurriculares, que não são motivo de avaliação do desempenho do professor nem do desempenho escolar do aluno. Pensar nessa alternativa, talvez, desse a condição para que

o currículo escolar indígena ganha[re], assim, caráter de permanente movimento ondular entre o “núcleo comum ou a base universal do conhecimento escolar” e os conjuntos de conhecimentos representados como indígenas, ou étnicos, culturalmente fundados na tradição e na memória coletiva daquele grupo humano particular. (Monte, 2001, p. 66).

Paulo Freire (1991, p. 16) chegou a afirmar que “a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”. Por isso acreditamos que a escola, seja ela de tempo integral ou não, deverá ser escola de “educação integral”, que favoreça a expansão e a diversidade das vivências e experiências de aprendizagem, a circulação em torno do maior número de ambientes diversificados de aprendizagem, e que contribua para a construção da tão sonhada autonomia dos povos indígenas. Que, mesmo considerando, as condições materiais e sociais, em especial, do povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, o “tempo integral” não seja mais uma forma de confinamento (perda de seus espaços de construção de cultura e de vivência étnica), historicamente opressor desses povos.

Referências bibliográficas

BENITEZ, Eliel. *Seminário Sustentabilidade em Terras Indígenas*. Campo Grande: UCDB, 2005.

BRAND, Antonio J. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: CRUZ, Héctor Muñoz (Org.). *Rumbo a la interculturalidad em educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2002.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antonio J.; NASCIMENTO, A. C. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., 2006, Florianópolis. *Anais do III...* Florianópolis, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>.

BRASIL. Fundação Nacional da Saúde (Funasa). Brasília, 2010. Disponível em: <www.sis.funasa.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad). *Programa Mais Educação, passo a passo*. Brasília, 2008.

COELHO, Lígia M. C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiência em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MONTE, N. L. Textos para o currículo escolar indígena. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

NASCIMENTO, A. C. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização*. 2006. [Não publicado].

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H; VIEIRA, C. M. N. As representações das crianças Guarani e Kaiowá acerca dos conceitos locais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 3., 2010, Niterói. *Anais do...: diálogos sobre diálogos*. Niterói, 2010.

148

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil. *Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 21, p. 11-23, jul/dez. 2006.

NASCIMENTO, A. C. et al. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA A PESQUISA INTERCULTURAL (AIRIC), 12., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, A. V. L. da Silva; NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

PARO, Vitor H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiência em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PEREIRA, Levi. M. No mundo dos parentes: socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, M. Aracy; MACEDO, A. V. L. da Silva; NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

Antônio H. Aguilera Urquiza, doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca, é docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
hilarioaguilera@gmail.com

Adir C. Nascimento, doutora em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, é docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
adir@ucdb.br