

ARTIGOS CIENTÍFICOS

SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES NAS ALDEIAS GUARANI DO ESTADO DO PARANÁ

Ilda Scanagatta Pieruccini¹
Selva Guimarães Fonseca²

RESUMO: Este artigo tem como objeto de estudo os saberes e práticas escolares nas aldeias guarani do Estado do Paraná. Inicialmente procurou-se caracterizar o grupo Guarani em sua dimensão histórica e social. Na seqüência, foram apresentadas as categorias que contribuem para o conhecimento dos saberes e práticas escolares elaborados pelo grupo Guarani, compreendendo a caracterização da escola guarani bem como suas dimensões curriculares. Agregam-se a estas discussões a formação e atuação dos professores guarani nas escolas analisadas. Para a realização deste trabalho optou-se por uma metodologia que prioriza a construção de um diálogo que permitiu a narração e o registro das experiências educacionais indígenas. Os resultados apontam para um processo de educação escolar indígena, considerando os saberes e práticas ali experienciados, ainda fragilizados. As propostas pedagógicas encontram-se em fase de discussão e elaboração e necessitam compreender a educação escolar como um “galho da cultura guarani”, pautada em sua intuição e religiosidade, definidos em seu *reko ete* – modo de ser guarani. Concluiu-se, neste contexto, que a escola indígena, quando instituída, deve estar ao lado das lideranças para a valorização das tradições culturais do povo guarani.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes e Práticas Escolares, Grupo Guarani, Educação Intercultural.

ABSTRACT: This article has as study object the schools knowledge and practices in Guarani's village, in the Paraná State. Initially it has looked for characterizing the Guarani's group in their historical and social dimension. Sequence, has been presented the categories wich contribueted for the knowledge and schools practices builtd by Guarani's group, having the Guarani's schools characterizing and its curricular dimension. Added to these discussions the formation and atuation to the Guarani's teachers in the analysed schools. To achieve of this work, it has choosen by a methodology who has as priority the building of a dialogue who permitted the narration and the registration of the native education experiences. The results point at for a native school education process, having the knowledge and practices experiented, still fragile. The education proposes are in a discussion phase and need to understand the school education as “a Guarani's culture branch”, based in their intuition and religious, defined in this “reko ete” – way of Guarani's life. The conclusion, in this context, it is the native school, when instituted, has been next of the leadership to the value of cultural tradition of Guarani's people.

KEY WORDS: knowledge and school practices, Guarani's group, intercultural education.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura abordar os saberes e práticas escolares no processo educacional dos grupos Guarani do Estado do Paraná. Através de observações, imagens e narrativas orais, transcritas e textualizadas, elaboraram-se interpretações próprias sobre características da escola, dos saberes, da formação e atuação dos professores, bem como, as práticas escolares.

Para a consecução do objetivo principal este artigo apresenta uma breve caracterização do grupo guarani. Caracteriza-se, também, o vínculo dos professores guarani com a educação independentemente de uma escolarização formalizada. Desta forma, admite-se que o ensino ocorre nas aldeias sem a existência de uma escola formalizada. Especificamente pretende-se caracterizar a Escola Guarani no

Estado do Paraná. Esta dimensiona-se, como um galho da cultura guarani e faz parte de seu *reko ete*, jeito de ser guarani.

Quanto às dimensões curriculares e saberes escolares, procura-se, ainda compreender a experiência curricular no contexto da escolarização indígena bem como a formação e atuação do professor guarani nestas escolas.

A educação nos grupos tribais se relaciona em cada um dos seus aspectos com a vida coletiva em suas múltiplas dimensões”. (Shaden, citado por Meliá, 1979, p.12). Assim, a educação indígena significa, principalmente, ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos. Portanto, não se pode dissociá-la do sistema sociocultural a que corresponde.

Os saberes guarani não fogem a esta estrutura, sendo importante a sabedoria dos mais velhos para a educação dos mais jovens. Outra característica importante na educação e, por

¹ Docente dos Cursos de Pedagogia da UNIPAR – Universidade Paranaense e UNIPAN – União Panamericana de Ensino – Cascavel, PR.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

consequência na escolarização guarani, é a religiosidade que se faz presente intensamente, em inúmeros saberes e práticas. Os depoimentos dos professores guarani demonstram que, para a concretização da prática escolar, há que se resgatar a memória do grupo.

Metodologia

A estrutura das entrevistas pautou-se por blocos de observação e pesquisa, sistematizados através de um relatório central, evidenciando-se, numa primeira fase, o caráter exploratório para cada uma das aldeias guarani, caracterizadas pela observação dos educadores guarani entrevistados. As entrevistas realizadas são reveladoras das diferenças existentes em relação aos saberes e ações escolares nas diversas comunidades Guarani pesquisadas. (FIGURA 1).

Foram realizadas 9 (nove) entrevistas com professores guarani das aldeias selecionadas e uma entrevista com uma professora não-índia que trabalha em escola na reserva indígena de Pinhalzinho, município de Tomazina. Além dos depoimentos dos guarani, foram coletados outros depoimentos de pessoas envolvidas com esta temática, embora não diretamente ligados às questões escolares, mas que contribuíram, significativamente, para a compreensão da escolarização guarani no Estado do Paraná.

Na reconstrução, própria da entrevista, enquanto fonte, instrumento de análise, a memória pessoal é, sobretudo, uma memória construída coletivamente por grupos sociais, comunidades de destino. Pode-se afirmar que metodologicamente uma história de vida colhida por meio de uma entrevista oral é, também, suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. (Halbwachs, apud Fonseca, 1997, p.35).

É importante mencionar, no contexto da análise proposta, que, sendo o povo guarani, um povo ágrafo, as narrativas orais permitem um resgate significativo de questões pertinentes ao processo educacional.

Resultados

Caracterização Geral do Grupo Guarani.

A caracterização do grupo guarani é algo que não se dissocia do misticismo e da religiosidade. O *Oguatã Porã*, gênese Guarani, é uma referência importante para a origem do grupo, possibilitando, ainda, a compreensão do processo de educação e escolarização deste grupo.

No que concerne aos povos Guarani, é preciso atentar, inicialmente, para o conceito de territorialidade, fundamentado em “territórios de trânsito” ou “trilhas de perambulação”. Isto significa que inexistem delimitações territoriais demarcadas pelas áreas das reservas, mas, sim, a consideração de que outras comunidades guarani são extensões quase que, geográficas do habitat guarani. Conseqüentemente, o grupo guarani não possui o conceito de propriedade sobre a terra, considerando apenas o seu usufruto.

Castro ressalta: “Os diferentes povos guarani continuam cheios de mistérios, pela complexidade de sua cultura, sua espantosa capacidade de desterritorialização – que sugere um

descolamento entre a sociedade e qualquer suporte morfológico estável, apontando talvez a língua como o *locus* da perseveração do ‘ser guarani’”. (Castro, 1987).

Este constante deslocamento possui características intuitivas, míticas e volta-se à cultura Guarani. É o significativo elemento unificador que representa a religiosidade deste grupo; dentro do conceito de espacialidade e, somado à tradição, formaria um dos grandes eixos do “*reko ete*” – jeito de ser Guarani.

A intuição que se faz presente nesta perambulação implica na busca da “Terra sem males” [*ywy marã’ey*] ou “o lugar do repouso dos deuses”, configurando uma dinâmica dependente do movimento profético.

É importante observar que o processo de colonização, cerceando a liberdade de movimento, ou seja, restringindo as possibilidades de perambulação, teria provocado uma profunda ruptura na dimensão espacial e, porque não dizer, dramático sob o ponto de vista cultural, na história do povo Guarani. Segundo Vysokolán:

[...] entre os guarani o despejo, ou para ser mais preciso, a espoliação de uma terra [seu *tekohá*] não se considera simplesmente a espoliação material de um bem, e sim a violenta destruição de uma forma específica de ser social, a negação do direito e do imperativo de desenvolver todas as potencialidades humanas para alcançar a perfeição espiritual mais completa: aproximar o modo de ser humano do modo divino. (Visókolán, 1992).

Portanto a sistemática social compreende uma relação tradicional, religiosa e, também, mítica. A educação e a escolarização do grupo guarani estão inseridas na história cultural dos guarani. Assim, deve-se considerar na análise a indissociabilidade destes elementos.

Segundo Ladeira citada por Terra Mater (1997), esta mobilidade social e os movimentos migratórios seculares que ocorrem dentro dos limites deste mundo original, é a premissa para reconhecer os direitos dos guarani de se locomoverem e conviverem em seu território brasileiro, participando das decisões e usando sua experiência em prol do interesse comum de proteção das matas nas quais fundamentam sua existência.

Outro aspecto do grupo guarani caracteriza-se por sua cosmovisão como referência inicial para se pensar na formação dos mais jovens, denominada de *reko ete*.

Os guarani consideram o *reko ete* como eixo central de sua educação, devendo, portanto, estar presente na escola. Apontam como característica desse jeito de ser o envolvimento nas diferentes questões internas da comunidade indígena. É necessário existir a compreensão do funcionamento da sociedade indígena para que nela seja possível a interação escolar.

Saberes e Práticas Escolares do Grupo Guarani

Apresentou-se no item anterior uma breve caracterização do grupo Guarani, e, a partir da mesma, podem ser analisados os aspectos de sua educação, no que tange ao processo de transmissão cultural, condições de transmissão

desta cultura, natureza dos conhecimentos e as funções sociais ali inseridas. Este conhecimento torna-se essencial à reflexão das respostas dadas pelos professores guarani, por ocasião das visitas realizadas nas aldeias no Estado do Paraná. Na seqüência destas discussões são sintetizadas as principais categorias para a análise dos saberes e práticas escolares guarani no Estado do Paraná.

A escola guarani, hoje, existente no Estado do Paraná, confunde-se com as características das escolas rurais brasileiras. A forma de ensino, os mecanismos de avaliação, o regime seriado, a questão do calendário distanciam-se do que se denomina como educação diferenciada nos textos da Lei 9394/96.

A grande parte dos professores que atuam nas escolas guarani do Estado são professores não índios, e a prática do idioma Guarani é feita, através dos professores indígenas, sendo bastante incipiente a necessária interculturalidade para a construção do saber. A experiência no magistério dos indígenas Guarani demonstra que esta atuação ainda está na sua fase inicial de construção. Aos poucos, os guarani, que atuam como docentes nas escolas das aldeias, vêm consolidando avanços na sua formação, através da modalidade de ensino supletivo. Atualmente, as iniciativas e projetos, governamentais, via Secretaria Estadual de Educação, SEED/PR e não governamentais, via Instituições de Ensino Superior vêm procurando trabalhar a formação docente. Entretanto, deve-se refletir, se o que se configura como educação e formação intercultural nestas aldeias, não seria, simplesmente, um arremedo de educação escolar intercultural.

Quanto ao papel da escola nas sociedades indígenas, citam-se as palavras do professor guarani Emiliano: “[...] a escola é importante porque é o espaço que você, e principalmente a população indígena, é o espaço onde podemos discutir; são vários assuntos, trocar idéias, experiências com professores índios, não-índios e a sociedade é envolvente.”

Esta possibilidade de discussão deve proporcionar respostas às necessidades guarani, reconquistando sua autonomia socioeconômica e cultural, permitindo-lhes o reconhecimento de sua cidadania etnicamente diferenciada. Há, portanto, uma luta da comunidade para a manutenção das tradições, mesmo que na prática, ainda seja verificado um modelo de dominação.

No Estado do Paraná, segundo a FUNAI, necessitaram de atendimento no ano de 2000, aproximadamente 2.050 crianças de etnias Kaingang, Guarani e Xoklêng. Estas precisam de atendimento diferenciado para sua reafirmação étnica e cultural e estão submetidas a um modelo de escolarização característico. (FUNAI, 2001).

Quanto às dimensões curriculares e saberes escolares, procurou-se compreender a experiência curricular no contexto da escolarização indígena.

Observando-se a correlação entre currículo e cultura, questiona-se: “Nessa visão, que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade?”

Se o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso, o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores. Desta forma podem

ser efetivamente construídas as reflexões necessárias para a escola e para a sala de aula, considerando as diferenças do cotidiano, e as diferenças culturais. (Sacristán, 1998, p.165).

Nesta perspectiva, “a idéia de que índios vivem ‘de acordo com a natureza’, naturalmente é errônea. As sociedades indígenas vivem de acordo com sua cultura.” (Tassinari, 1998, p.453).

Para Silva e Azevedo, a “especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma.” Isto sinaliza a necessidade de assegurar o direito dos povos indígenas a associarem suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Caso isto não ocorra, a escola poderá sinalizar não um avanço, mas sim, uma ameaça potencial aos povos indígenas. (Silva e Azevedo, 2001, p.159).

Nas aldeias, o idioma predominante é o guarani; o contato com a língua portuguesa faz-se de maneira diversa nas diferentes comunidades, havendo o trabalho dos professores bilíngües para o aprendizado da língua guarani. Joãozinho, professor indígena e cacique de Tekoha Añetete, observa que em sua comunidade a criança fala somente a língua materna. “A língua falada é língua xiripá-guarani. Então a criança da aldeia fala só em Guarani, não fala em português”. Nesta escola, especificamente, Joãozinho reforça que é língua Guarani a base para as atividades desenvolvidas.

A língua materna pode configurar-se como um dos instrumentos de defesa da cultura guarani. Há que se ressaltar que as funções psicológicas superiores (atenção, pensamento abstrato, memória, vontade) não são fruto do processo de maturação biológica, mas do desenvolvimento cultural, construído pela mediação através de instrumentos psicológicos. Dentre eles, o mais importante é a linguagem. (Vygotsky, 1994).

Ousa-se afirmar que, a língua, como mecanismo de preservação da cultura guarani, mantém-se efetivamente garantida, independentemente de sua escrita. À escrita é atribuído o papel de reafirmar a cultura e a diferença, tornando-se instrumento de defesa de interesses e participação dos indígenas enquanto cidadãos.

Nos conteúdos de ensino, mais especificamente em relação à linguagem guarani, há inúmeras dificuldades para os professores que atuam nas escolas indígenas. Questionado sobre as principais dificuldades o professor guarani Teodoro Tupã aponta que a ausência de material na língua materna tem sido o aspecto que mais compromete a prática e a construção do currículo para a escola guarani.

A Secretaria de Educação do município, não fornece material para língua materna e eu tenho que trabalhar muito, fazer atividade, tirando e especulando de algum livro para passar para guarani, e, como não tem material temos que trabalhar de outra forma [...] é só esse caminho mesmo[...] eu trabalho muito aproveitando também o livro de português, mais assim, alguma cartilha também que eu estou usando na sala de aula mas isso é muito pouco em atividade. Então eu tenho que elaborar a cartilha para usar em termos de atividade na sala de aula, o conteúdo é tirado também da base do material, é normal.

Na narrativa do professor guarani Vicente, da aldeia Tekoha Añetete, há um retrato das dificuldades para a construção da identidade docente guarani. São dois os professores que educam as crianças desta comunidade. Os questionamentos sobre as condições necessárias para ser professor na aldeia demonstram de forma clara a necessidade de melhorias na escola. *“Acho que o jeito, tem que ser assim: precisa viatura, levar umas coisas e, também, para trabalhar; eu mesmo, tenho que achar um jeito para elaborar umas coisa para conhecer mais!”*

Muitas vezes, professores indígenas são obrigados a reestruturar os livros didáticos enviados pelas Secretarias Municipais de Educação, para produzir o conteúdo a ser ministrado em aula. Este processo, embora difícil, gera, aos poucos, uma produção por parte dos professores guarani, de cartilhas com temáticas específicas à realidade destas comunidades.

Para Porto Borges (2000, p.23): *“Ainda que a Constituição Federal e o MEC [Ministério da Educação e da Cultura] afirmem o direito dos povos indígenas no Brasil a uma escolarização específica, que respeite suas tradições e seu modo de ver o mundo, existem sérios obstáculos a serem transpostos pelas lideranças e professores destas mesmas comunidades.”*

Mesmo que de forma rudimentar e incipiente, percebe-se o esforço para a produção da escrita por parte dos indígenas. Há o consenso de que hoje, esta faz parte do mundo guarani, não porque o torne culturalmente mais forte, mas porque permite uma melhor compreensão do mundo não índio. Como mostra Mindlin, *“o trabalho de escrita nas línguas indígenas está ligado, assim, ao de educação, que é muito mais amplo – pois este envolve o preparo para a vida na sociedade brasileira, além da reafirmação da cultura original”*. (Mindlin, 1997, p.60).

Desta forma, ainda que esteja ausente a escrita enquanto instrumento para a prática e os saberes nas escolas guarani, não se pode afirmar que esta seja o elemento fundamental para a manutenção da cultura guarani, mesmo para o ensino às crianças. Meliá elabora uma profunda reflexão sobre os excessos que se cometem em relação à necessidade de escrita para os guarani, e afirma que uma língua não é mais forte por ser mais escrita.

Toda a força de uma sociedade deve estar voltada, sim, às condições de possibilidade de uma língua falada, sem restrições nem perdas à sua liberdade; e isso é o que a escrita, por si só, não parece poder oferecer às línguas indígenas. Uma língua indígena é falada quando a sociedade indígena tem suas terras e seu modo de viver, sua economia e sua organização política. (Meliá, 1997, p.104)

Os guarani vêm resistindo, em sua língua e cultura há mais de quinhentos anos, de um processo de colonização e incorporação. Nada poderia ser mais forte do que isso e nada poderia marcar mais profundamente a memória dos povos.

Mesmo que, na maioria das aldeias, o idioma predominante seja o guarani, ainda não se verifica um universo escolar indígena. Não se trata, aqui, de defender o monolíngüismo indígena, mas inserir a interculturalidade na estrutura bilíngüe. Isto implica em rever o papel dos monitores bilíngües que atuam nas escolas indígenas do Estado do Paraná, permitindo-lhes a liberdade de atuar enquanto educadores críticos e reflexivos. Para Silva e Azevedo, historicamente, o

monitor bilíngüe foi inventado para ajudar os missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. É menos alguém que monitora e muito mais alguém que é monitorado por um outro. (Silva e Azevedo, 1998, p.151).

Quanto aos aspectos curriculares, o que pôde ser verificado, no ensino guarani do Estado do Paraná, é a tendência de reprodução da estrutura curricular das escolas não-indígenas. Esta situação é mencionada pelo professor guarani Joãozinho que traduz o material didático em Português para a língua Guarani. Esta dimensão é semelhante para os demais conteúdos necessários ao ensino da História, Geografia, Matemática e Ciências.

Vale acrescentar, neste sentido, que ainda não está sendo possível um acompanhamento curricular por parte da Secretaria Estadual de Educação. O que efetivamente se verifica, é uma visão mais abrangente do conjunto de escolas indígenas no Estado. A análise curricular é feita pelos municípios. Desta forma, são estes que conduzem o processo. Muitas iniciativas vem sendo tomadas para o reconhecimento de uma estrutura curricular que atenda à demanda das comunidades. Este é o caso das aldeias do Ocoí e de Tekohá Añetete, principalmente pela mobilização da comunidade indígena.

No que tange à formação e atuação do professor guarani, a pesquisa mostrou que as histórias individuais fazem parte das histórias do coletivo guarani, as perdas contínuas de territórios, os limites nas áreas de perambulação, as dificuldades existentes enquanto docentes. Concordando com Vasconcelos: *“[...] foi possível perceber que cada história narrada continha informações do todo sócio-histórico-cultural onde se inseriam os sujeitos da pesquisa”*. (Vasconcelos, 2000, p.27).

Os relatos, os silêncios, os risos, as experiências vividas pelos professores guarani entrevistados prevaleceram nas narrativas como constante necessidade de reafirmação cultural, muito embora a própria escola talvez, inconscientemente, uniformize este processo.

A constante busca de conhecimento e a visão da qualificação profissional, embora um tanto quanto intuitiva, estão presentes no cotidiano deste professor. Tentativas para obter maiores conhecimentos, para poder “transmitir” melhor, no espaço da sala de aula, com recursos e técnicas.

Vicente representa, nesta aldeia, a história do indígena ouvir o mais velho, pois, em vários outros encontros, observou-se a atenção dispensada a seu pai, como orientador da comunidade. Sua vida e formação enquanto professor, mostram a lenta construção do ser educador guarani, apreendendo o saber antigo, anterior, ancestral. E coloca: *“Ah! Tá... Isso aí, reúne com o pessoal mais velho... Aí que eu pedi para eles uma coisa mais antiga, assim, que tem que contar... Aí que eu peguei para anotar, assim no caderno [pausa] e elaboramos aquela cartilha”*.

Na proposta pedagógica, é, ainda, este professor, o responsável pela construção dos conteúdos a serem trabalhados. Isto permite caracterizar a concepção de educação de Vicente: *“A educação nossa é a que tem artesanato, trabalhar na lavoura, tem que se aprender também... como que é... assim... agora estava crescendo a criança, e aí tem que aumentar mais as idéias... tem que enriquecer”*

Para o professor guarani Vicente, a educação é interpretada como parte da vida da comunidade, na medida em que enfatizam os saberes e os fazeres cotidianos, como o

artesanato e a lavoura.

O professor e cacique da aldeia de Tekohá Añetete, Joãozinho, afirma que a identidade do professor indígena guarani é legitimada pela comunidade, sendo a mesma autônoma para decidir sobre a presença de professores não-índios na escola da aldeia.

Joãozinho, pela liderança que exerce em sua comunidade, possui clareza do significado das lutas históricas de seu povo, a saber, terra, cultura, religião e língua. Afirma a necessidade de valorar a natureza onde vive seu povo, seu *reko* etc.

A vida e a formação do professor Gilmar, jola, co expressiva em termos de população guarani.

Conversar sobre educação, sobre a necessidade de valorização do ensino indígena, preferencialmente por professores indígenas, é difícil. A realidade aponta para uma identidade de professor que trabalha, mas não tem legitimada a sua condição enquanto professor. “*Pensar educação é importante para a gente; tem que estudar, aprender; é que nem a gente estava falando já, o que eu vou aprendendo vou passando para as crianças*” diz Gilmar.

Quando se perguntou ao indígena Dionísio, professor guarani auxiliar, em Ilha da Cotinga, sobre sua condição enquanto docente, este responde que, somente se faz um professor guarani, na medida em que sejam valorizados os conhecimentos dos velhos guarani, independentemente da estrutura curricular proposta pela Secretaria de Educação. A escolarização é importante dado o contato cada vez mais crescente com a sociedade não índia. Contudo o saber é essencialmente construído na comunidade, através das histórias presentes na memória dos velhos.

A entrevista realizada com o professor guarani Justino, durante o Encontro de Instrumentalização Pedagógica para Escolas Indígenas, em Curitiba no ano de 2001, foi importante, porque permitiu a compreensão do contexto da educação intercultural.

A narrativa de Justino, professor indígena, demonstra a necessidade da preservação da cultura guarani frente às mudanças sofridas pelo grupo diante do contato com o *jurua* [não índio]. “*Hoje o modo de ver o mundo está em trajetória, não é mais como antigamente; a gente tem que ver, achar uma solução para que nós possamos atingir o nosso objetivo, principalmente nas reservas indígenas.*”

Na medida em que este professor sente a necessidade de compreender a realidade dos não-índios face à sua realidade, percebe-se a clareza na construção do conceito de educação intercultural.

A essência guarani, relatada por Justino pode ser encontrada, também, na vida e no exercício do magistério de Teodoro.

Na narrativa de Teodoro, ele demonstra o sentido da educação guarani e da educação escolar guarani. Caracteriza, desta forma, dois sentidos específicos para a educação. Neste contexto, a educação escolar deve, ao nosso ver, ter como principal objetivo o de promover o adequado diálogo do guarani com a educação escolar da sociedade nacional. Portanto, o que está em questão é a preservação da cultura guarani frente ao modo de ser do não índio.

Contrastando com a juventude dos professores guarani entrevistados, na fala do Sr. Bertolino e de D. Laura, há um resgate significativo do que os velhos entendem por educação guarani. A aldeia guarani de Laranjinha é o cenário de um tempo antigo que liberta vidas através da lembrança das realizações anteriores.

O depoimento de Bertolino reflete o hiato que a lei deixa transparecer, ou seja, esta, historicamente, reportou ao indígena o ato de catequizá-lo, civilizá-lo e integrá-lo. Em outros trechos da narrativa reclama que não se fala mais em guarani, que os pais não se empenham para que seus filhos falem na língua materna, denota-

se o descaso existente nas políticas públicas, que deixaram de lado o direito dos indígenas a uma educação verdadeiramente intercultural.

Dona Laura também em sua narrativa conta sobre as dificuldades as quais os professores indígenas têm vivenciado. O relato de sua história como professora, os ensaios praticados na construção de sua docência, são importantes para perceber o papel que desempenhou junto à sua comunidade, mesmo como monitora bilíngue.

Lembra-se aqui do professor guarani Justino, que, ao narrar seu processo de identificação com a profissão, afirma que os verdadeiros professores, são os velhos.

Neste caso, a formação se dá na vida, na cultura e não necessariamente na escola. O respeito às tradições é elemento preponderante para o professor indígena guarani. No encontro com estes educadores, observou-se, principalmente uma vontade que perpassa as condições e exigências; algo que talvez não possa ser entendido nas entrelinhas das leis, das diretrizes do sistema, mas que permite a continuidade e o fortalecimento da cultura do povo guarani, independentemente de sua escolarização.

Os relatos dos professores demonstram que interessa, efetivamente, a presença de professores guarani em sala de aula. O professor guarani Teodoro Tupã ilustra este entendimento afirmando que: “*na sala de aula, quando a criança costuma falar na língua, é importante ter um professor guarani*”.

Neste contexto, cabe uma reflexão a respeito do tratamento dispensado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em relação aos ciclos de formação. São poucos os projetos de formação contínua em condições de atender as demandas dos professores indígenas, e, em especial, dos guarani. Como respeitar o processo de formação quando não se sabe sequer o conteúdo desta formação? Como se poderia, então, caracterizar a essência do professor guarani?

Esta essência é inerente a um espaço artesanal que pode ser considerado, seguramente, o espaço de formação dos professores indígenas guarani. Quantas inquietações, quantas buscas por novos conhecimentos, novas interpretações foram transmitidas. Destes relatos, muito mais do que referenciais curriculares, textos e indicações, há a delicadeza de um mundo que não pode ser delimitado às exigências legais e estruturas formalizadas de ensino. Lutas contínuas destes professores são o indicativo de que é necessária a promoção de sua formação com o respeito e a valorização de sua cultura.

CONCLUSÃO

Concluindo este artigo, faz-se necessário ressaltar que na tradição da oralidade, própria à sociedade guarani, os saberes são transmitidos e experienciados na comunidade, sendo a escola um espaço que, apenas, recentemente, vem se configurando como parte deste todo. Sendo assim, os saberes e conteúdos desta escola ainda não se encontram muito claros diante do universo sócio-cultural guarani.

Meliá reforça este contexto de oralidade, tão presente na prática da aprendizagem das comunidades guarani, citando um provérbio tuareg: Coisas duradouras: memória; coisas de pouca importância: escrita. (Meliá, 1979).

Entende-se escola não como único lugar de aprendizado.

É importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, que podem contribuir na formação de uma política e uma prática educacional adequadas, capazes de atender os anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual.

Portanto os próprios indígenas guarani do Estado do Paraná podem e devem definir sua escola e com ela a dimensão de seus saberes e suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, E.V. de Nimuendaju e os Guarani. In: Nimuendaju Unkel, Curt, **As lendas da criação e da destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva/Guarani**. trad. C. Emmerich e E. Viveiros de Castro, São Paulo, Hucitec; Edusp, 1987, p.XXVIII.

FONSECA, S.G. **Ser professor no Brasil. História oral de vida**. Campinas, SP : Papirus, 1997.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo : Loyola, 1979.

_____. **Bilingüismo e escrita**. In: D'ANGELIS W.; VEIGA, J. **Leitura e Escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP : ALB : Mercado das Letras, 1997. [Coleção Leituras do Brasil].

MINDLIN, B. texto e leitura na escola indígena. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. **Leitura e escrita nas escolas**

indígenas. Campinas, SP : ALB : Mercado das Letras, 1997. [Coleção Leituras do Brasil].

PORTO BORGES, P.H. **Ymã, ano mil e quinhentos: relatos e memórias sobre a conquista**. Campinas, SP : Mercado de Letras; Paraná : Unipar, 2000.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

SILVA, M.F. da; AZEVEDO, M.M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, A.L.; GRUPIONI, L.D.B. [org.] **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. - 2ª ed. São Paulo : Global : Brasília : MEC : MARI : UNESCO, 1998.

TASSINARI, A.M.B., **Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural**. In: SILVA, A.L.; GRUPIONI, L.D.B. [org.] **A temática indígena na Escola: novos subsídios**

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ.

