

NAÇÃO GUARANI E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO PANORAMA TRINACIONAL: BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI

GUARANI NATION AND EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE TRINATIONAL PANORAMA: BRAZIL, ARGENTINA AND PARAGUAY

NACIÓN GUARANI Y LEGISLACIONES EDUCACIONALES EN EL PANORAMA TRINACIONAL: BRASIL, ARGENTINA Y PARAGUAY

Rayane Pereira G. Costa¹
Clovis Antonio Brighenti²

Resumo: Pelo presente alisamos a oferta da educação escolar à Nação Guarani no contexto de sua territorialidade transfronteira abarcando Argentina, Brasil e Paraguai. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica, constatamos que cada Estado Nacional desenvolve uma política educacional específica, não considerando a dinâmica da população tampouco a legislação internacional. Em que pese a recusa a esse tipo de escola, os Guarani buscam manejá-la a seu favor, como mecanismo de resistência.

Palavras Chaves: Guarani. Legislação Escolar. Territorialidade. Tríplice Fronteira.

Abstract: At first we offer the school education to the Guarani Nation in the context of Its cross-border territoriality encompassing Argentina, Brazil and Paraguay. Based on bibliographical, documentary and ethnographic research, we found each National State develops a specific educational policy, neither considering population dynamics nor international legislation. In spite of the refusal of this type of school, the Guarani seeks to manage it in their favor, as a mechanism of resistance.

Key Words: Guarani. School Legislation. Territoriality. Triple Border.

Resumen: Por el presente alisamos la oferta de la educación escolar a la Nación Guaraní en el contexto de su territorialidad transfronteriza abarcando Argentina, Brasil y Paraguay. A partir de investigación bibliográfica, documental y etnográfica, constatamos que cada Estado Nacional desarrolla una política educativa específica, no considerando la dinámica de la población ni la legislación internacional. En cuanto a la negativa a ese tipo de escuela, los guaraní buscan manejarla a su favor, como mecanismo de resistencia.

Palabras-clave: Guaraní. Legislación Escolar. Territorialidad. Tríplice Frontera.

Introdução

Os Guarani contemporâneos vivem atualmente, em cinco países, Brasil, Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai³. Antes do século XVI viviam num território único sem fronteiras ou com limites estabelecidos a partir de suas próprias dinâmicas socioculturais. Porém, após a invasão colonial, seu território foi dividido entre as duas coroas ibéricas,

¹ Graduanda em História Licenciatura. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: rayanecosta.pg7@gmail.com

² Doutor e professor de pesquisa e história Indígena. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: clovis.brighenti@unila.edu.br

Espanha a Portugal. A partir do século XIX esse território foi novamente dividido, agora entre os 5 (cinco) Estados independentes.

Os dados populacionais mais recentes, publicados no *Cuaderno del Mapa Guarani Continental*, estimam em 280.000 pessoas (CMG, 2016, p.06), já no século XVI estima-se que havia cerca de 2 milhões de pessoas (MELIÀ, 1988). Vivem em 1.416 comunidades formadas por aldeias, bairros urbanos, núcleos familiares desde o litoral Atlântico até a orla da Cordilheira dos Andes. No Brasil concentra-se a maior população com 85.255 pessoas. Na Bolívia encontra-se a segunda maior população – 83.019 pessoas – seguida por Paraguai – 61.701 pessoas – e Argentina – 54.825 pessoas. Consideram-se uma Nação, apesar do não reconhecimento por nenhum dos cinco países e, estão organizados por povos ou subgrupos linguísticos (CCNAGUA, 2015). Os Mbyá vivem na Argentina, Brasil e Paraguai; os Avá-Guarani vivem no Paraguai, no Brasil e Argentina são conhecidos também como Ñandeva, Guarani ou Chiripá. Os Paĩ-Tavyterã vivem no Paraguai, porém no Brasil são conhecidos como Kaiowá; Os Ava-Guarani e Ioseño recebem esse nome na Bolívia e Argentina, porém no Paraguai são tratados como Guarani Ocidental, de maneira pejorativa são também conhecidos como Chiriguano ou Chahuancos na Argentina. Quatro povos vivem apenas na Bolívia, os Gwarayú, os Sirionó, os Mbía ou Yuki e os Guarasug'we. Já os povos Tapieté ou Guaraní-Ñandeva, vivem na Bolívia, Argentina e Paraguai. Por fim, os Aché vivem apenas em terras Paraguaianas. Ocupam, tradicionalmente, os mesmos territórios de antes da chegada dos colonos, com pequenas variações ao sul e norte, porém agora com a limitação da imposição dos Estados e propriedades privadas.

Definem-se por Nação por haver características comuns como a organização sócio política, a língua, traços da cultura, mobilidade, território e religião, porém são conscientes de que há povos Guarani com características específicas na cultura material, expressões dialetais e áreas de ocupação. Essa particularidade Guarani já era observada por Susnik (1975) nos Guarani históricos⁴. A singularidade de uma Nação, cujo território está esfacelado entre Estados, impacta diretamente sobre a territorialidade. Cada Estado cria suas próprias políticas e programas, sem considerar as singularidades apontadas acima, provoca fissuras e lava as historicidades diferentes provocando a desintegração.

³ Outrora com expressiva presença, atualmente no Uruguai há presença de apenas uma família extensa. O contexto uruguaio não foi objeto de nossa pesquisa, dessa maneira nossa análise não incidirá no contexto desse país.

⁴ A divisão entre Guarani históricos (Séculos XVI-XVIII) e modernos (Séculos XIX-XX) foi proposto por Métraux (1948, p.69-72).

Melià indaga sobre os impactos que as fronteiras impõe sobre os Guarani, levando as historicidades completamente diferentes:

Os Guarani estão agora separados e divididos por fronteiras nacionais arbitrárias. É uma grande injustiça histórica. Como o Muro de Berlim dividia o povo alemão, levando-o para duas histórias diferentes, as fronteiras pretendem fazer o mesmo com o povo Guarani. Todas as etnias Guarani estão em pelo menos dois países, senão em três. Todos eles. Todos eles têm o seu Muro de Berlim (MELIÀ, 2001, s/p)

Arce corrobora com a análise de Melià, destacando o surgimento dos Estados Nacionais como marco da divisão territorial.

Tomando en cuenta el tiempo de ocupación del espacio, los guaraníes son originarios de un territorio que, luego del surgimiento de los estados nacionales, quedó dividido en tres países en la región llamada “Triple Frontera” entre Paraguay, Brasil y Argentina (ARCE, 2009, p. 11).

As tentativas de homogeneização e incorporações nas chamadas sociedades nacionais, nos séc. XIX e XX, em partes foi superada pela resistência contínua, por não quererem viver de acordo com o sistema político, econômico, social e cultural dos Estados.

Internamente cada um dos Estados buscou incorporar os Guarani na mescla da população empobrecida, de modo a não reconhecê-los enquanto coletividades. Portanto, tínhamos por um lado a fragmentação e separação pelas fronteiras nacionais e por outro a tentativa de torná-los “nacionais”. Pela resistência a esse processo não se efetivou como desejavam os Estados, ao contrário, os Guarani mantiveram a base de sua organização social amparada na família extensa e na vivência do *teko*/costumes, modo de ser. Grünberg (2014) explica que a família extensa é a junção de famílias nucleares, nucleadas e estabelecidas no *Tekoha*⁵, informando a importância dessa unidade sociocultural na manutenção da cultura e modo de ser do povo.

Pela prática de violência imposta pelos Estados, os Guarani foram paulatinamente perdendo suas terras, de modo que no presente são inúmeras as comunidades que vivem em locais impróprios, sem condições de produzir alimentos ou mesmo insalubres em contextos de alta densidade demográfica dificultando a reprodução física e cultural. A possibilidade de continuar mantendo a relação família extensa-comunidade está se tornando algo do pretérito,

⁵O termo *tekoha* ou *tekoa* (existe uma variação da escrita de acordo a subdivisão lingüística Guarani, por exemplo os Mbyá pronunciam *Tekoa* e os Avá-Guarani e Kaiowá pronunciam *Tekoha*) é um lexema constituído do substantivo “*teko*” mais o sufixo “*ha*” que, entre vários significados, tem o sentido de “lugar”. Assim *tekoha*, é entendido atualmente pelos índios como “o lugar onde realizamos nosso modo de ser” (GRÜNBERG, 2014).

já que, pela falta de terras, diversas famílias extensas são obrigadas a dividir um mesmo espaço.

Mesmo em pequenos espaços, tentam viver a sua maneira, pois a terra ou o *tekoha* onde produzem a sua cultura, economia e prática social, faz parte do que é ser um Guarani, não tendo a mesma relação ocidental e capitalista de propriedade, mas sim guardadores dela como afirma Grünberg: “*No se consideran dueños de la tierra y de lo que vive en ella, sino que recibieron de los dioses el derecho del usufructo, un usufructo respetuoso y limitado, vigilado por dioses y guardianes*” (GRÜNBERG, 2014, p. 175).

A terra “ideal” para os Guarani ou a terra “sonhada”, deve ter espaço amplo, ser cultivável, cercada de mata conservada, água corrente, por fim um lugar tranquilo, livre de intervenções externas onde possam viver a sua maneira política, econômica (reciprocidade)⁶ e cultural. Porém, não é isso que ocorre na prática:

Para os Estados Nacionais é a possibilidade da fixação e do desenvolvimento de projetos visando à modificação de seus padrões culturais. Estas diferentes perspectivas geram conflitos enormes no interior das comunidades, entre os que vacilam diante dos programas estatais e os que reagem a eles, negando-os ou modificando-os conforme suas necessidades, e conclamando os ensinamentos transcendentais para justificar a recusa (BRIGHENTI, 2010, p. 16).

O povo Guarani busca contemplar em seu universo organizativo aspectos relacionados às práticas e conhecimentos tradicionais com as dinâmicas da organização política pós moderna:

O povo Guarani é muito moderno, quase pós-moderno. Por quê? Porque o povo Guarani, embora sua especificidade, a singularidade, sabe entrar em diálogo conosco. O pensamento deles não está tão distante do nosso pensamento utópico. Pela sua linguagem, pelo seu modo de ser, pela sua palavra, pela sua paciência mais que pela agressividade, o povo Guarani é um particular universalizável (MELIÀ, 2001, s/p).

Dentre as imposições e adaptações proveniente do contato com as instituições públicas e privadas está a escola. Desde a penetração colonial europeia no continente americano, após a sobrevivência aos genocídios e a utilização de mão de obra indígena inicial, ocorreram através das reduções jesuítas e depois pelo Estado a partir das reformas do século XVIII, a “alfabetização” dos indígenas. Através da persuasão e da doutrinação religiosa, a educação escolar estava voltada ao processo de conversão, torná-los cristãos a fim de

⁶“Los Guaraníes practicaban una economía de producción doméstica y consumo comunitario y festivo regidos por la reciprocidad” (MELIÀ, 2011, p. 205).

descharacterizá-los e inseri-los no universo colonial, eliminando suas práticas e especificidades socioculturais e cosmológicas. A partir do século XIX a educação escolar Guarani esteve voltada para a assimilação e integração às sociedades nacionais dos novos estados surgidos com o processo de independência. Essa nova escolarização pouco efeito resultou aos Guarani devido à resistência a escola. Na segunda metade do século XX apenas os Guarani em “reservas” e os poucos que viviam em terras de outros povos foram alfabetizados. Se por um lado os Estados já não tinham tanto interesse em oferecer escola porque consideravam os Guarani “integrados”, por outro a resistência as mudanças dos costumes favoreceu a não proliferação das escolas nas comunidades, conforme destaca Melià:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1999, p.12).

Com o advento das novas legislações, a educação escolar passa a ser obrigatória. Quando uma terra é demarcada, logo em seguida, seja por iniciativa do governo ou dos próprios indígenas – é construída um espaço físico escolar, geralmente, com todas as características estruturais de uma escola padrão de sociedade ocidental, tais como salas de aula, administração ou secretaria, refeitório ou cozinha, carteiras e quadro negro/branco etc. Existe no imaginário e na legislação das sociedades ocidentais um conceito de escola, tanto no seu aspecto físico como didático/pedagógico e principalmente nos conhecimentos que devem ser inseridos nas práticas curriculares. Na medida em que esse projeto é levado para uma comunidade Guarani provoca mudanças bruscas e profundas gerando sensíveis interferências externas na implementação dos saberes nas comunidades. A possibilidade de transformar esse espaço numa escola indígena, onde o *teko* deveria ser a base do conhecimento, fica extremamente difícil, conforme veremos em seguida.

Dessa forma, entre os projetos de sedentarização e integração imposta pelas sociedades modernas, está a escola. Com isso, queremos nesse artigo analisar o posicionamento dos Estados e das comunidades Guarani sobre esse importante mecanismo moderno de modificação das práticas cosmológicas.

Legislação e educação escolar no contexto Guarani

A abrangência de nossa pesquisa está limitada a região fronteiriça, porém a legislação abarca o contexto do território Guarani, uma vez que Brasil e Paraguai centralizaram o tema na esfera federal. No caso da Argentina, embora a responsabilidade para legislar caiba a província, há também a participação do governo central. Na Argentina a presença Guarani, objeto de nosso estudo, concentra-se na província de Misiones. No caso brasileiro são ao menos 07 estados com presença Guarani e no Paraguai são ao menos 8 departamentos com presença dessa população e suas respectivas escolas. No Brasil os estados e/ou municípios são os executores da educação escolar indígena, também podem legislar sobre o tema em colaboração com o Ministério da Educação, nunca em contrário.

Limitamos nossa pesquisa a região de fronteira, primeiro devido a questões práticas de logística, como a proximidade com a Universidade onde atuamos e devido nossa pesquisa não contar com financiamento. Identificamos algumas comunidades Guarani num raio de no máximo 100 km da fronteira para pesquisa de campo. Nessa abrangência geográfica há um fluxo de mobilidade bastante intenso, resultado de relações sociais e de parentesco. Porém, é importante frisar que em região de fronteira se percebe mais nitidamente as diferenças das políticas e gestão educacional pelo contraste entre as práticas políticas de cada Estado, por outro lado a fronteira é basicamente uma barreira quase que intransponível. Constata-se uma predominância dos interesses dos Estados sobre os Guarani, que apesar de reconhecerem em seus ordenamentos jurídicos os direitos dessa população, continuam impondo soluções desde fora sem consultar e acolher a decisão deles. Os Guarani raramente foram consultados ou ouvidos no processo histórico e como forma de não reconhecimento dessa imposição continuam sua mobilidade, agora enfrentando inúmeros desafios por terem que relacionar-se com três diferentes Estados Nacionais.

Para melhor compreender a legislação específica em cada país, organizamos uma síntese da legislação que incide mais diretamente na organização da educação escolar.

A educação específica e diferenciada no Brasil

Desde a promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, os indígenas são reconhecidos pela sua diversidade de costumes, línguas e organização social. Também foi reconhecido o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, “competindo a União demarcar, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, Art. 231). Sobre a Educação Escolar, a Constituição determinou que esse é um direito de todos e uma obrigação do Estado.

A educação, é 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 (BRASIL, 1988, Art. 205).

Nessa perspectiva, o objetivo da educação é formar uma consciência de cidadania unilateral e singular, além de impor um caráter meramente capitalista onde todos devem por objetivo final trabalhar e gerar retorno ao Estado. Desta forma, a sociedade deve desempenhar seu papel sem contestação de forma qualificada, sendo que a visão social, organizacional e cultural dos indígenas são adversas as construídas pelos Estados.

Nesse sentido, a educação escolar deixa de ser um direito e passa a ser uma obrigação, nenhum cidadão tem o direito de recusar a escola, ela se coloca como princípio e como fim de todo conhecimento. Pelo Decreto nº 9.394 de 1996 essa obrigatoriedade fica mais explícita: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade(…)” (BRASIL, 1996). Evidencia-se assim que é uma obrigação o cumprimento da educação básica, especificada nos parágrafos seguintes da referida Lei, passando por três fases: a pré escola ou educação infantil que é gratuita, porém não obrigatória, desempenhada de 0-5 anos, o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio.

Sobre a educação escolar indígena, a Constituição de 1988⁷ assegurou aos povos originários o direito ao uso das línguas maternas no ensino fundamental: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, Art. 210).

Porém, para as aulas serem ministradas nos anos iniciais na língua materna guarani se faz necessário a formação de indígenas para a docência. Sendo um compromisso ditado por lei, incumbido pelo Estado desenvolver e manter programas que dê o acesso aos indígenas a formação docente, como afirma a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

⁷Constituição Federal de 1988 Capítulo III Art. 210 e Reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Art. 32, § 3º.

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (BRASIL, 2012, art.20).

Outro aspecto importante, assegurado em lei, é o currículo diferenciado utilizando para isso materiais didáticos próprios de acordo com a particularidade de cada povo. A pedagogia deve ser compatível com a realidade de cada comunidade indígena, um direito respaldado por lei: “III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996, Art. 78). Porém, sem programas específicos para formação de professores e elaboração de material didático, os professores se obrigam a utilizar material não apropriado e pedagogias do mundo ocidental. Esse processo ocorre devido a lacunas existentes entre o que versa a legislação e sua implementação. Essa deficiência associada a estrutura organizacional do sistema de ensino pelo qual estados e/ou município ficam com a gestão da educação escolar gera uma série de desafios, já que cada estado/município pode fazer implementar de sua maneira a escola, não observando a territorialidade Guarani.

A interculturalidade na educação escolar Argentina

Na Argentina, semelhante ao processo de colonização nos demais países do cone sul, os indígenas resistiram a submissão ao processo. Associado a esse aspecto, este país contou com uma maciça imigração europeia, a partir do século XIX, que constituiu outro caráter homogeneizador cultural, consubstanciando valores e modo de padrão de vida com bases europeias. Nesse contexto, um avanço no que diz respeito ao reconhecimento indígena é a reforma da *Constitución Nacional de la República Argentina* que ocorreu em 1994. No tocante a temática indígena o Art.75 Inciso 17, enfatiza as atribuições do Congresso Nacional: “*Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (...) Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones*” (ARGENTINA, 1994, Art. 75). A Argentina afirma assim, na Carta Magna a preexistência de povos indígenas antes da colonização e formação do Estado argentino, incluindo a educação bilíngue e intercultural como normativa.

Mas, o que significaria a interculturalidade tão evidenciada nos parâmetros educacionais da Argentina? Para responder a essa pergunta deve-se consultar a *Resolución, N° 107/99 do Consejo Federal de Cultura y Educación*:

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales. Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (ARGENTINA, 1999, N° 107).

Assim, a educação argentina é pensada como uma articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, com direito a aprendizagem em língua materna nos primeiros anos de escolarização e a utilização do bilinguismo, castelhano e guarani, até o final da educação básica inclusive nos materiais didáticos. Também é direito à participação das comunidades no processo de educação, Capítulo I Art. 4: “*el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal*” (MISIONES, 2003). Outro ponto importante e diferenciado dos demais países analisados nessa pesquisa é que na Argentina existem leis educacionais provinciais, no caso de Brasil e Paraguai, as leis educacionais são prerrogativas dos respectivos Ministérios da educação. Ainda na Argentina o Estado deve garantir uma formação qualificada de professores para a execução desse programa intercultural, em todos os níveis de ensino⁸, como afirma a *Ley Indigenista Nacional N° 23.302/85 Art. 16*:

La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres

⁸*Lei Nacional 26.206 Capítulo XI Art. 52 - La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas.*

primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades (ARGENTINA,1985, Art. 16).

A interculturalidade, na forma da Lei, é uma forma de ensinamento em que dialoga diferentes conhecimentos, no caso os conhecimentos dos povos indígenas e dos não indígenas, sendo a escola o sistema intermédio entre eles. Na prática todas as disciplinas deveriam ser compostas por esses dois conhecimentos, promovendo de fato uma interculturalidade de saberes. No entanto, existem algumas contradições referentes à implementação dessa lei nas escolas. Um deles é a falta de professores qualificados e a ausência de investimentos do Estado em programas que pudessem formar docentes guarani. Na província de Misiones praticamente não há professor Guarani, os poucos indígenas são auxiliares, monitores e tradutores do conhecimento “científico”. Dessa forma não há como pôr em prática os princípios básicos propagados na modalidade intercultural e bilíngue se o conhecimento não parte dos Guarani, ou se os materiais didáticos não são compatíveis com a realidade daquelas comunidades.

Para González Cárdenas, que estudou o desafio da interculturalidade na Argentina, a partir da pesquisa na escola guarani *Jasy Porã* (município de Puerto Iguazu), observa que “*las clases de Cultura y Lengua Guarani están diseñadas para reforzar justamente el conflicto generado a la hora de convertir a la escrita una lengua que hace más sentido en la oralidad*” (CÁRDENAS, 2015 p. 71). Isso revela que a interculturalidade não é exercida em todo o contexto das disciplinas escolares, e sim refratariamente em uma disciplina representando de modo vago a interculturalidade proposta pelo Estado argentino. Ainda sobre a pesquisa de Cárdenas, que atuou como professora na referida escola, encontrou algumas dificuldades na aprendizagem das crianças Guarani, como descreveu em sua monografia:

En ocasiones, el Auxiliar Docente Indígena no iba a la escuela o llegaba un poco tarde, siendo el momento justo, según Javier [director da escola], de ejercer mis labores como profesora para reforzar el español de los niños. (...) Para la clase existían materiales bibliográficos de circulación nacional usados en escuelas convencionales. (...) noté en primer lugar que efectivamente los niños tenían dificultades en la escrita del español (...) En segundo lugar evidencie la dificultad de explicar contenidos que no están relacionados con el contexto actual Guarani, de la aldea Jasy Porã específicamente (CÁRDENAS, 2015, p. 70).

Constata-se que o professor indígena é na verdade o segundo professor ou seja, um auxiliar de professor, o que remete uma desvalorização de sua prática docente como afirmado na Lei Provincial de Educação de Misiones 4026/03, Capítulo II Art. 21:

Este régimen se debe integrar con servicios educativos destinados a las personas de las comunidades indígenas, para asegurarles el fortalecimiento de su cultura y su derecho a una educación bilingüe e intercultural. La reglamentación especial debe incluir un (1) docente indígena, auxiliar que acompañe al profesor intercultural de educación indígena (MISIONES, 2003, Art.21).

Como pode ser observado na análise de Cárdenas, as dificuldades com a falta de métodos de ensino eficiente faz com que a educação intercultural indígena fique reduzida a tradução e ao caráter reprodutivo convencional, não considerando as pedagogias próprias. Sua pesquisa revelou também o desafio da leitura e escrita para culturas orais.

Direito a uma educação própria no Paraguai

O processo histórico vivenciado pelos Guaraní no Paraguai não se diferencia substancialmente do que ocorreu no Brasil e Argentina, evidentemente que há particularidades, especialmente no processo pós formação do Estado paraguaio.

A *Constitución Nacional de la República del Paraguay* de 1992, em seu Capítulo V, Art. 63 reconhece a presença de “povos” indígenas anteriores a formação do estado paraguaio.

Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat. Tienen derecho, asimismo, a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que la voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interior siempre que ellas no atenten contra los derechos fundamentales establecidos en esta Constitución. En los conflictos jurisdiccionales se tendrá en cuenta el derecho consuetudinario indígena (PARAGUAY, 1992, Art. 63).

Importante destacar que a referida Constituição reconhece o direito consuetudinário, ou seja, foi reconhecido o direito de aplicar os costumes e práticas morais dos povos indígenas. Esse direito significa a garantia da particularidade tradicional costumeira do povo Guarani, mesmo que não esteja esboçada na legislação infraconstitucional. O Estado é obrigado, por lei, garantir o funcionamento da educação básica como prega a *Constitución Nacional de la República del Paraguay* no Capítulo VII, Art. 76:

La educación escolar básica es obligatoria. En las escuelas públicas tendrá carácter gratuito. El Estado fomentara la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y la superior o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica (PARAGUAI, 1992, art. 76).

Há uma singularidade no Paraguai que confunde muito pesquisadores no que tange a língua Guarani. Neste país a língua Guarani é, junto com o espanhol, idioma oficial. Porém, a língua Guarani oficial é decorrente do processo colonial, uma mescla de guarani e espanhol, diferentemente das línguas ou dialetos guarani falados pelas comunidades Guarani. Os Guarani tem direito ao uso na escola da língua materna, nos anos iniciais, como afirma a *Ley de Lenguas – 4251/2010*, Art.26:

De la alfabetización en lengua materna. El niño y la niña que habiten el territorio nacional tienen derecho a recibir educación inicial en su lengua materna, siempre que la misma sea una de las lenguas oficiales del Estado. Los pueblos indígenas utilizarán en la etapa inicial de la educación escolarizada sus respectivas lenguas. (PARAGUAI, 2010, Art.26).

Após um longo e dificultoso debate entre professores, líderes e indigenistas, especialmente a *Coordinación Nacional de Pastoral Indígena* (Conapi), foi desenvolvido um processo que resultou na *Grupo de Seguimiento a la Educación Indígena* (GSEI), em 2003, através do qual se modificou o sistema de educação escolar indígena, transformada na Lei nº 3.231/07.

Essa lei é muito coerente e bem especificada, já que foi uma articulação dos próprios Guarani, que sabiam as demandas e problemáticas cotidianas nas escolas indígenas, no entanto, ainda tem dificuldades em sua implementação, pois as crianças e jovens estudantes, se vêem obrigados a aprenderem o conhecimento ocidental, branco, interferindo na sua cultura e ocupando o espaço de aprendizagem que deveriam ser objetivamente tradicionais. Dentre os avanços alcançados pela Lei nº 3.231/07 está:

Las escuelas indígenas tendrán currículum elaborado de acuerdo con las especificidades étnicas y culturales de cada pueblo que les asegure: a) que respondan a sus necesidades particulares, abarquen su historia, sus conocimientos y técnicas y sus sistemas de valores sociales, económicos y culturales; Materiales didácticos b) preparados en la propia comunidad con la participación de maestros, padres de familia, líderes religiosos y políticos con el apoyo de especialistas indígenas y no indígenas para encauzar la enseñanza en términos de la sabiduría tradicional; c) con períodos de enseñanzas fuertes y cortos de manera gradual desde la vivencia del niño en su comunidad, para luego ampliar el conocimiento con lo que le rodea (PARAGUAI, 2007, Art.7).

Convenção 169

Brasil, Argentina e Paraguai são signatários da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. O fato de essa legislação ser comum aos três países, objeto de análise nesse artigo, deveria ser o parâmetro básico para a oferta da educação escolar, pelo fato dos Guarani transcenderem as fronteiras nacionais. O Artigo 32 da presente convenção é uma importante orientação no sentido da concretização de políticas comuns para povos transfronteiriços:

Os governos deverão adotar medidas apropriadas, inclusive mediante acordos internacionais, para facilitar os contatos e a cooperação entre povos indígenas e tribais através das fronteiras, inclusive as atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e do meio ambiente (OIT, 1989, Art. 32).

Já com relação ao tema da Educação Escolar há pelo menos 6 artigos que tratam do tema. O primeiro deles garante a esses povos o direito a educação.

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional (OIT, 1989, Art. 26).

Já o artigo seguinte (Artigo 27) determina que a educação escolar deve ser desenvolvida e aplicada em cooperação com esses povos para atender suas demandas e necessidades particulares e não dos Estados. Determina também que os conteúdos devem ser a partir da história do referido povo, de seus “conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (OIT, 1989, Art. 27).

É assegurado também a essas comunidades o direito a serem alfabetizados na língua materna como o direito de conhecer a língua nacional, além de outros elementos fundamentais para a vida cultural.

Também destacamos o direito, assegurado nessa convenção, dos povos indígenas participar “na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado” (OIT, 1989, Art. 27). Também apontamos a necessidade dos governos “reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos” (OIT, 1989, Art. 27).

A Convenção 169 deveria ser o primeiro parâmetro normativo para aplicação da educação escolar ao povo Guarani.

Apontamentos: entre a lei e a prática

Não é por falta de legislação que a educação escolar sofre profundas críticas. Percebe-se que há, tanto internamente em cada país, como em nível internacional, um conjunto de normas e regulamentos que garantem e possibilitam direitos a fazer uma escola Guarani pelo próprio povo indígena. No entanto as críticas a essa instituição está voltada para dois aspectos básicos, a gestão e o conceito. Os Estados não desejam uma escola indígena e se não o fazem é por uma compreensão de que a escola deve ser um instrumento de homogeneização de saberes e práticas.

Os Guarani, especialmente no Brasil, reconhecem alguns avanços que ocorreram ao longo dos últimos anos no que tange a função do professor indígena. A categoria “professor indígena” é resultado de um longo processo de luta das próprias comunidades, como observa a docente guarani Kerexu Yxapyry da escola Itaty (BR): “Então quando começou os primeiros professores guarani a trabalhar nas escolas, esses guarani trabalhavam como interpretes, traduzindo os livros, traduzindo a ciência e o pensamento do colonizador, depois isso mudou” (YXAPYRY, 2017). Essa mudança é resultado concreto da ação do movimento indígena. Foram décadas de ações e pressões sobre o estado brasileiro para que houvesse essa conquista. Porém, não basta as escolas terem professores indígenas se continua a imposição do conteúdo a ser ministrado em sala de aula.

O docente guarani Sergio Caballero, que vive no Paraguai, adverte sobre o desafio de ensinar num espaço alheio ao tradicional: “El desafío es enseñar la educación tradicional de cada Pueblo, sabiendo que no hay curriculum ni programas elaborados por nosotros, sino

todo em base al modelo nacional que es ajeno a nuestra cultura y realidad” (CABALLERO, 2014).

Antonia Duarte, docente numa escola em *Itakyry* (PY) questiona a especificidade da legislação aplicada na prática. Observa a responsabilidade que cabe a quem ensina e, o preparo que estes devem ter para assumir a docência. Segundo a docente, na educação tradicional Guarani, quem educa são os mais velhos das comunidades, pois eles são os sábios e detém o conhecimento: *“nosotros indígena, docente indígena no podemos enseñar cuando un abuelo tiene más poder que nosotros. Tienen que enseñar y adónde van enseñar?” (DUARTE, 2017).*

A concepção do conceito de “portador do conhecimento” para os indígenas Guarani é diferente. Em sua educação tradicional, a comunidade e, sobretudo a família, mediante a presença dos mais velhos, são os que ensinam os conhecimentos fundamentais para ser um ser humano. Dessa forma, a educação guarani começa no seio familiar, onde Xamãs, avós e líderes também são “professores” da cultura, ensinando valores e costumes. Porém, com a implementação da escola os indígenas foram forçados a mudar suas pedagogias, passando para os mais jovens e muitas vezes para os não indígenas o ofício de ensinar. Isso não significa que os conhecimentos tradicionais são abandonados, mas são forçados a considerar como verdadeiro o conhecimento transmitido na escola. Há uma sobreposição de conhecimento, e a opção da escolha entre os dois sistemas, não está em pé de igualdade, não está baseado na interculturalidade. Esses elementos associados a falta de terras e condições de sobrevivência, induz a mudanças abruptas na organização sociocultural. Mesmo considerando os avanços obtidos, especialmente no Brasil e Paraguai, na substituição do “tradutor” pelo professor indígena, este foi preparado de acordo com os padrões de formação docente de nossa sociedade, tanto em conteúdos como em métodos. Já que para ensinar como professor dentro da escola e sala de aula deve possuir formação mínima como magistério e/ou faculdade. Com isso, apesar de ser indígena, o professor deve ensinar conhecimentos não indígenas e exigir comportamento dos alunos de acordo com os parâmetros ocidentais.

A falta de professores indígenas para as escolas das aldeias é ainda um problema. Sendo frequente nas escolas indígenas Guarani de fronteira a presença de docentes não indígenas ministrando aulas para crianças indígenas. No geral são professores não capacitados para tamanha responsabilidade, tornando mais difícil a educação intercultural. A escola em sua execução acaba não deixando espaço para os ensinamentos de conhecimentos tradicionais e a atuação dos líderes e dos mais velhos o que torna cada vez mais difícil ensinar aos mais jovens as práticas guarani como a religião, língua, tocar instrumentos, danças, culinárias,

cultos, artesanatos entre outros aspectos importantes da cultura Guarani. Esse encobrimento dos saberes tradicionais indígenas é uma característica evidenciada desde a invasão colonial, onde todas pluralidades e multiperspectivas de conhecimentos foram anuladas e incorporadas ao conhecimento científico e ocidental.

Considerações Finais

Como vimos, a instituição escolar não foi pensada para respeitar a diversidade cultural existente.

A escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. A violência praticada pelo colonialismo contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos de “epistemicídio”.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

O epistemicídio é resultado daquilo que Santos define como “soberania epistêmica” pela qual o poder colonial suprimiu saberes locais, desvalorizou e hierarquizou tantos outros, levando a eliminação da multiplicidade de perspectivas.

A conceituação dicotômica de saber tradicional e saber científico opera no sentido de aprofundar o “epistemicídio”, na tentativa de fazer crer que saberes de determinados grupos sociais são inferiores e não merecem espaço na escola. Esse pressuposto está ancorado numa forma de discriminação racial, operando a partir do pressuposto de que o pertencimento a um determinado grupo social é critério suficiente para determinar sua inferioridade. Essa discriminação está vinculada ao pensamento colonial, e sua superação “não pode ser abolida pela independência nacional, mas apenas por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas” (HABERMAS, 2002, p.166).

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professor e aluno – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (CIMI, 2014, p. 15).

Não é à toa que para os Estados pouco importa um diálogo para pensar a educação escola Guarani a partir de sua territorialidade transfronteiriça. A preocupação não está em criar uma escola que seja voltada para o povo Guarani, mas inserir-los no universo sócio-cultural das sociedades ocidentais. O uso de adjetivos como “intercultural”, “específica e diferenciada”, “própria”, nada mais são que formas de amenizar o impacto da obrigatoriedade da presença da escola e da valorização de um tipo de conhecimento.

Os indígenas sabem que é difícil abdicar da escola, por uma série de fatores, mas especialmente porque já não há mais espaço para a vivência cultural, não há mais terra. O convívio com a sociedade ocidental e a sobrevivência nela passa também pela escola, porque na sociedade capitalista fora da escola não há “salvação”. Para os estados é mais cômodo ofertar escola que devolver as terras às comunidades indígenas.

Referências Bibliográficas

- ARCE, Hugo Abel. **Los Usos de la Interculturalidad en la Educación Escolar Indígena de Misiones, Argentina**. Dissertação - Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona-ES, 2009.
- ARGENTINA. **Resolución, Nº 107/99 do Consejo Federal de Cultura y Educación**. Buenos Aires/AR. 1999.
- ARGENTINA. **Constitución Nacional de la República Argentina**. Buenos Aires/AR. 1994
- ARGENTINA. **Lei Nacional 26.206 garantizar la formación docente específica, inicial y continua**. Buenos Aires/AR. 1985.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília/DF. 1988. Arts. 205, 210 e 231.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília/DF. 2012. Art.20.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**. Brasília/DF. 1996. Art.4, 32 e 78.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Estrangeiros na Própria Terra**. Chapecó/Florianópolis: Argos/EdUFSC, 2010.

CABALLERO, Sergio. Depoimento. In: GSEI. Grupo de seguimientto a la educación indígena. **Memoria**. Asunción: Impresión Agr, 2014.

CCNAGUA. **Manifiesto del Concejo Continental de la Nación Guaraní** (CCNAGUA) Tekoa Ka'á Kupe. Ruiz de Montoya/AR. 21-25 de Septiembre de 2015.

CMG - CUADERNO DEL MAPA GUARANI CONTINENTAL. **Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay**. 2016. Campo Grande, MS. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0051616073a2a906ef0d6>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CÁRDENAS, Linda Osiris Gonzalez. **Interculturalidad en la Práctica Educativa de la Escuela Intercultural Bilingüe Guaraní Jasy Porã. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina**. 2017. 90 f. TCC (Graduação) - Curso de Antropologia, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguacu, 2015.

CARVALHO, Maria Lúcia Brant de. **Das terras dos índios dos índios sem terras o Estado e os Guaraní do Oco'y: O silêncio, violência e luta**. 2013. 835 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Manifesto sobre a Educação escolar indígena no Brasil. Brasília: 2014**. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

DUARTE, Antonia. **Anotações pessoais do pronunciamento durante o evento Semana dos Povos Indígenas**. Unila. Foz do Iguacu. 22 de abril de 2017.

GRÜNBERG, Friedl Paz; GRÜNBERG, Georg. **Los Guaraní: Persecución y Resistencia: pueblos Indígenas del Centro de América del Sur**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-yala, 2014.

GSEI. Grupo de seguimientto a la educación indígena. **Memoria**. Asunción: Impresión Agr, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução de George Sprber e Paulo Astor Soethe. Loyola: São Paulo, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. A experiência religiosa GUARANI. In: MARZAL, Manuel M. **O rosto índio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 293-357. (Col. Teologia da Libertação, série VII, v. 1).

MELIÀ, Bartomeu. GRÜNBERG, Frydel. & Georg. Los Paí Tavyterã: Etnografia Guaraí del Paraguay contemporáneo. **Suplemento Antropológico**. Revista Del Ateneon Paraguayo, 1976.

MELIÀ, Bartomeu. Los Pueblos-Reduções de los Guaraníes. In: MELIÀ, BARTOMEU. **Mundo Guaraní**. Asunción: BID; Ministerio de hacienda, 2011.

MELIÀ, Bartomeu. Palestra proferida no Seminário sobre territorialidade guarani. **A questão da ocupação tradicional**. Organização: Conselho Indigenista Missionário e Museu Universitário/Universidade Federal de Santa Catarina. Apoio: Comissão de Apoio aos Povos Indígenas (Florianópolis/SC). Morro das Pedras – Ilha de Santa Catarina. 10 e 11 de setembro de 2001.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. 1999. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Uma versão anterior, “Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença”, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MÉTRAUX, Alfred. The Guaraní. In: STEWARD, Julian. **Handbook of South American Indians**. Washington: Bureau of American Ethnology, 1948. pp.69-94.

MISIONES. **Lei Provincial de Educação de Misiones nº 4026/03**. Posadas/AR, 2003.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Genebra. 1989.

PARAGUAI. **Constitución Nacional de la República del Paraguay**. Asunción/PY. 1992.

PARAGUAI. MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. **Dirección General de Educación Escolar Indígena**. Ley 3231/07. Asunción/PY. 2007.

PARAGUAI. MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. **Ley de Lenguas**. Lei 4251/2010. Asunción. 2010.

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

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e Reprodução na Escola: Visão de Pierre Bourdieu**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

YXAPYRY, Kerexu. **Anotações pessoais do pronunciamento durante o evento Semana dos Povos Indígenas**. Unila. Foz do Iguaçu. 22 de abril de 2017.