

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Gildásio Mendes dos Santos

Reitor

Pe. Ricardo Carlos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Hemerson Pistori

Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações
Indígenas - NEPPI, ano 16, n. 31, jul./dez. 2016. Campo
Grande : UCDB, 2001 -

Semestral - 180 p.

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

1. Populações indígenas - Periódicos I. UCDB - Núcleo
de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI.

Clélia Takie Nakahata Bezerra
Bibliotecária - CRB n. 1/757

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI da
Universidade Católica Dom Bosco.

www.tellus.ucdb.br

Indexada em:

Sumarios.org, Sumários de Revistas Brasileiras (www.sumarios.org)

Latindex, Directorio de publicaciones cientificas seriadas de America Latina, El Caribe, España y
Portugal (www.latindex.org)

IUPERJ, Banco de Dados Bibliográficos do Instituto Universitário de Pesquisas do
Rio de Janeiro - IUPERJ (<http://dataindice.iuperj.br/>)

Clase, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional
Autónoma de México (http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01)

IBSS, International Bibliography of the Social Sciences, The London School of Economics and
Political Science (<http://www.lse.ac.uk/collections/IBSS/>)

HAPI, Hispanic American Periodicals Index, International Institute - University of California
(<http://hapi.ucla.edu/web/?token=69daf7174e1a601cf82fdb20d8dc15ac>)

Tellus

Ano 16
Número 31
jul./dez. 2016
p. 1-180

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
Campo Grande, MS, Brasil
www.ucdb.br/neppi
neppi@ucdb.br

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima

Revisão: Maria Helena Silva Cruz

Capa: "Dança do Bate Pau" do povo Terena da aldeia Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti, MS.

Autor da foto: José Francisco Sarmento

Criação e arte final: José Francisco Sarmento

Editor Responsável

Georg Lachnitt - MSMT - NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

Adir Casaro Nascimento - PPGE/UCDB

Carla Fabiana Costa Calarge - MCDB/UCDB

Eva Maria Luiz Ferreira - NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmento - NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski - NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes - UCDB

Conselho Editorial

Ángel Espina Barrio - USAL/Espanha

Antonella Tassinari - UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima - MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza - UFMS

Beatriz Landa - UEMS

Daniel Mato - UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo - UFAM

Dominique Tilkin Gallois - USP

Esther Jean Langdon - UFSC

Flávio Braune Wiik - UEL

Graciela Chamorro - UFGD

Inge Sichra - UMSS/Bolívia

Josè Zanardini - UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira - UFGD

Marcelo Marinho - UNILA

Márcio Ferreira da Silva - USP

Maria Augusta de Castilho - UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho - UFG

Marta Azevedo - UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé - INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha - UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa - UFGD

Pedro Ignácio Schmitz - UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünwald - UFCG

Roque de Barros Laraia - UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat - UFRJ

Wilmar D'Angelis - UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Estela Rondina Scandola - UCDB

Marina Vinha - UFGD



Editora UCDB

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

79117-900 - Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora - editora@ucdb.br

Editorial

O conselho editorial da revista TELLUS tem a grata satisfação de comunicar a publicação da Revista de número 31, encerrando com chave de ouro o ano de 2016. A revista propõe a você, nosso leitor, sempre as últimas reflexões sobre a temática indígena, sejam elaboradas nas universidades ou pelos atores principais desse processo, trabalhos vindo das aldeias e/ou das escolas dessas comunidades.

A seção de Iconografia apresenta um belo estudo sobre a transformação da cerâmica do povo Terena. Nos Escritos Indígenas, temos o trabalho “vamos conhecer a contemporaneidade de homens e mulheres que vivem na região do Rio Negro, no Amazonas”, a partir do olhar de um professor da etnia Tuyuka.

Na seção de Artigos, somos brindados com uma coletânea de trabalhos que versam sobre a questão territorial e a questão das escolas em diversas comunidades. Nesse tema sobre as escolas, apresentamos um trabalho que trata sobre a questão das tecnologias digitais em ambiente escolar.

Uma linda homenagem do professor Luís Donisete Benzi Grupioni, na seção Documentos, sobre a vida de militância da professora Aracy Lopes da Silva, que tem uma história de vida dedicada à causa indígena e é uma referência em educação entre os povos originários.

Agradecemos ao corpo de pareceristas que sempre, de maneira carinhosa, se dedicou a avaliar as propostas enviadas de nossa revista.

Boa leitura!

Dr. Pe. Georg Lachmitt
Editor

Sumário

Artigos

Processos de territorialidade Kaingang envolvendo a Terra Indígena <i>Jamã Tj Tãnh</i> , Estrela, Rio Grande do Sul, Brasil.....9 <i>Territoriality Kaingang processes involving the Indigenous Land Jamã Tj Tãnh</i> , Estrela, of Rio Grande do Sul state, Brazil9 Juciane Beatriz Sehn da Silva Luís Fernando da Silva Laroque Ernesto Pereira Bastos Neto	
As condições sociais dos Avá-Guarani de Guaíra: o caso do Tekohá Marangatu e Tekohá Porã.....29 <i>The social conditions of the Avá-Guarani in Guaíra: the case of Tekohá Marangatu</i> <i>and Tekohá Porã</i>29 Claudia Regina de Oliveira Roberto dos Anjos Dias Marli Renate Von Borstel Roesler Paulo Humberto Porto Borges	
Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural Kaiowá.....55 <i>Constituting a self ethnographic research through my trajectory and Kaiowá</i> <i>intercultural conception</i>55 Lídio Cavanha Ramires	
Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate81 <i>Child's education and early childhood education Mato Grosso a matter for debate</i>81 Beleni S. Grando	
Registrando a história da educação escolar da Comunidade Indígena Ñandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã, MS97 <i>Register of the history of education in the Indigenous Community of</i> <i>Ñandeva-Guarani from the Reservation in Porto Lindo in Japorã municipality, MS</i>97 Cristiane Beatriz Dahmer Couto	
Práticas digitais na escola kaiowá e guarani <i>Ñandejara</i> : diálogo multi/ interculturais.....123 <i>Digital practices at the kaiowá and guarani Ñandejara schools: multi/intercultural</i> <i>dialogue</i>123 José Francisco Sarmiento	

Documento

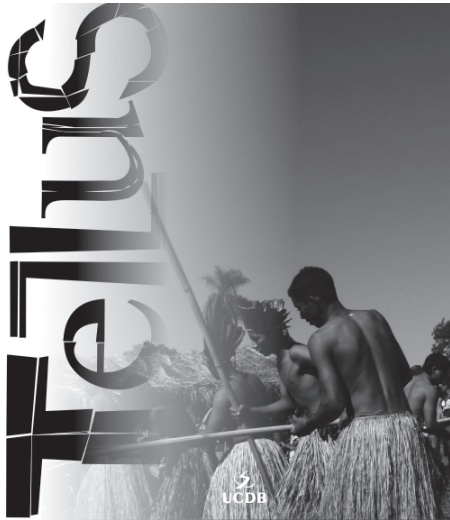
Reflexão e militância: Aracy Lopes da Silva e o Plano Nacional de Educação....139 Luís Donisete Benzi Grupioni	
---	--

Escrito indígena

Homens e mulheres indígenas contemporâneos da região do Rio Negro, Amazonas.....	153
Dapô - Justino Sarmento Rezende	

Iconografia

Do cru. A vida oculta da cerâmica terena	163
<i>From raw. The occult life of terena pottery.....</i>	<i>163</i>
Luciana Scanoni Gomes	



artigos

Processos de territorialidade Kaingang envolvendo a Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, Estrela, Rio Grande do Sul, Brasil

Territoriality Kaingang processes involving the Indigenous Land Jamã Tj Tãnh, Estrela, of Rio Grande do Sul state, Brazil

Juciane Beatriz Sehn da Silva¹
Luís Fernando da Silva Laroque¹
Ernesto Pereira Bastos Neto¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.425>

Resumo: O território compreendido entre os atuais estados brasileiros de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e a Província de Misiones, na Argentina, pertence tradicionalmente ao povo Kaingang. Sempre fez parte da lógica Kaingang a movimentação pelo seu tradicional território a fim de desenvolver suas atividades de subsistência material e de reprodução social. A trajetória do grupo que atualmente constitui a Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, localizada no município de Estrela, insere-se nessa lógica de movimentação espacial, através da qual existe uma relação de pertencimento com o espaço ocupado, na medida em que seus antepassados passaram pelo Vale do Taquari e, nesse espaço, deixaram as marcas de sua ocupação. O objetivo deste estudo será discutir os processos de territorialidade, sentidos e práticas pelos quais o grupo da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* tem firmando sua relação de pertencimento com o atual espaço ocupado. Para tanto, o evento da duplicação da BR 386 que afeta diretamente o grupo em questão, trará importantes possibilidades de análise da questão estudada. Há toda uma relação de pertencimento dos Kaingang da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* a essa região conhecida como Vale do Taquari, e o fato de ocuparem espaços em contextos urbanos e estabelecerem nele uma aldeia fixa não restringe suas tradicionais movimentações que sempre fizeram para satisfazer suas necessidades físicas e culturais.

Palavras-chave: Kaingang; movimentação espacial; reconhecimento; territorialidade.

Sobre os autores:

Juciane Beatriz Sehn da Silva: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Univates. Bolsista PROSUP-CA-PES. Graduada em História pela Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. **E-mail:** sehn@universo.univates.br

Luís Fernando da Silva Laroque: Doutor em História. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento e do Curso de História da Univates. **E-mail:** lflaroque@univates.br

Ernesto Pereira Bastos Neto: Bolsista de Extensão Univates. Graduando do Curso de Licenciatura em História. **E-mail:** ernesto.bastos@univates.br

¹ Centro Universitário Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: The territory located between the current Brazilian states of São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul and Província de Misiones, in Argentina, has territorial areas traditionally belonging to the people Kaingang. It has always been part of the Kaingang logic move through their traditional territory in order to develop their subsistence material and social reproduction activities. The group trajectory which currently constitutes the Indigenous Land *Jamã Tj Tãnh*, located in the city of Estrela, Rio Grande do Sul, is part of this spatial movement logic, through which there is a belonging relationship with the space occupied, to the extent that their ancestors passed through the Vale do Taquari and in this space have left the marks of their occupation. The aim of this study is to discuss the territoriality processes, meanings and practices by which the group of the Indigenous Land *Jamã Tj Tãnh* has firming its relationship of belonging with the current space occupied. One observes that the (re) signification of the traditional practices of Kaingang territoriality, that will over the time acquiring new meanings, and these fit perfectly to the cultural standards of the group in question. There is a relationship of belonging of the Kaingang from the Indigenous Land *Jamã Tj Tãnh* to this region known as Vale do Taquari, and the fact that they occupy spaces in urban contexts, and establish in it a fixed village, does not restrict their traditional movements that have always made to satisfy their physical and cultural needs.

Key words: Kaingang; spatial movement; recognition; territoriality.

1 INTRODUÇÃO

No que se refere ao contato com as frentes de expansão enfrentado pelos antepassados dos Kaingang que hoje se fazem presentes no Vale do Taquari, entre eles os habitantes da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, podemos nos remeter principalmente à segunda metade do século XIX, quando o Estado Nacional Brasileiro adotara uma política de incentivo à imigração e colonização europeia massiva desse território que atualmente conhecemos como Rio Grande do Sul.

Entretanto nos parece relevante compreender o estabelecimento desses Kaingang em espaços que Laroque (2007) aponta como tradicional território Kaingang no século XIX. Segundo os estudos de Noelli (2000), com base em Lathrap (1970; 1977) e Brochado (1984), os Kaingang, assim como os Xokleng, fazem parte das populações de matriz cultural Jê, são originários do Centro-Oeste do Brasil e teriam migrado em direção ao sul em virtude de uma expansão populacional desde a Amazônia, ocorrida em função do avanço da agricultura e desenvolvimento de novas tecnologias, por volta de 2.500 anos atrás.

Nesse processo, não apenas migraram na direção ao sul grupos pertencentes ao tronco linguístico Jê, mas também de matriz Tupi, como por exemplo os Tupi-Guarani. Houve possivelmente contato entre essas sociedades, entretanto, segundo Noelli (2000), uma expansão populacional dos grupos

Tupi-Guarani teria feito com que se estabelecessem os grupos Jê, majoritariamente nas regiões altas, indo ao encontro das produções que dão conta da ocupação dos grupos Jê no Planalto Meridional brasileiro, que se estende da metade oeste do atual estado de São Paulo, passando por grande parte dos territórios de Paraná e Santa Catarina, metade norte do Rio Grande do Sul e Misiones, na Argentina.

O período colonial como um todo marca o desrespeito e o desinteresse dos colonizadores para com as sociedades indígenas, principalmente as não falantes de idiomas do tronco linguístico Tupi, como é o caso dos Kaingang. Frente a isto, segundo Becker (1995), os contatos com os indígenas Kaingang, principalmente nos séculos XVI, XVII e XVIII foram esparsos e não temos maiores registros sobre esse processo.

Segundo Vedoy (2015), foi com o intuito de legitimar o território do extremo-sul brasileiro como sendo português, em decorrência das instáveis disputas fronteiriças do território sul meridional com os espanhóis, e a fim de estimular a economia das charqueadas que se intensifica no final do século XVIII, a distribuição de sesmarias principalmente a chefes militares visando à ocupação territorial, é que as frentes de expansão do Projeto Colonial Português e posteriormente do Império Brasileiro se instalaram em territórios da Bacia Hidrográfica do Taquari-Antas. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, essas frentes de expansão através de mecanismo como a distribuição de sesmarias, instalação de fazendas, bem como de colônias para imigração, atingiram diretamente os indígenas Kaingang. Salienta-se que, para os Kaingang, o território não é concebido somente para obtenção dos recursos de subsistência, mas também como um espaço de relações sociais, políticas e cosmológicas amplas e de complexo significado para a vivência Kaingang (LAROQUE, 2009).

As divergências causadas por esse contato interétnico motivaram guerras e alianças entre imigrantes alemães e facções Kaingang, levando o governo da Província do Rio Grande do Sul a recorrer, a partir de 1845, à política dos aldeamentos indígenas Kaingang em territórios próximos à Bacia do rio Uruguai. Segundo Nonnenmacher (2000), os três principais aldeamentos foram Guarita, Nonoai e Campo do Meio, os quais visavam ao confinamento dos indígenas Kaingang.

Essa política mostrou-se falha, na medida em que grupos que não aceitaram aldear-se – e seguiram vivendo à sua maneira, inclusive efetuando ataques a colonos –, tanto quanto grupos que se aldearam deixam claras evidências de que o fizeram a seu modo, e não mantiveram definitivamente suas parciais confinadas, demonstrando a continuidade do seu modo de vida e de suas movimentações sobre o território tradicional (LAROQUE, 2009).

Busolli (2015), em sua pesquisa sobre o contexto da reterritorialidade Kaingang nas Bacias Hidrográficas Taquari-Antas, aponta que, com o advento da República 1889, a questão indígena, já diretamente compreendida como fundiária, é delegada aos estados e, na lógica do positivismo difundido no Rio Grande do Sul, os indígenas teoricamente seriam assimilados pela sociedade, perderiam sua cultura, e se integrariam naturalmente aos modelos de trabalho e sociedade não índia. Entretanto os Kaingang do norte do estado seguem reagindo às invasões dos colonos em suas terras, de modo que a postura do governo também não muda, apesar da criação de órgãos de proteção indígena como o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que se tornaria mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e o pensamento segue fundado no desrespeito às configurações e lógicas sociais dessa população, além do uso abusivo da força repressiva.

Nesse contexto, entre as décadas de 1950 e 1960, de acordo com Silva (2011) e com base nos estudos de Gonçalves (2008), que a família de Manoel Soares, patriarca da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, remanescente das parcialidades lideradas por Doble e/ou Nicué, não teria aceitado estabelecer-se em aldeamentos durante a segunda metade do século XIX. Manoel Soares pertencia a um grupo de Kaingang que se manteve fora dos aldeamentos, em virtude da política repressiva praticada pelo governo estadual de Leonel Brizola entre 1959 e 1962, e se fixou na “Vila Macaco”, que hoje se sabe é chamada de “Vila Santo Antônio” (EC, 17/03/2011, p.1) na cidade de Santa Cruz do Sul, RS, vivendo da venda de artesanatos e de serviços que prestavam à fomicultores locais. Seu Manoel veio a se “casar” com Dona Lídia, que era natural de Erneiras (Sinimbu), e depois com Dona Eva.

Por motivos da construção de um parque no lugar onde estavam estabelecidos, acabaram sendo obrigados a procurar um novo local para viver e sustentar-se. Nessa busca, tinham como objetivo encontrar o lugar onde o patriarca Manoel Soares guardava memórias de seus antepassados terem enterrado seu umbigo, local reconhecido pelo grupo como sendo a região do Vale do Taquari (SILVA, 2011).

O objetivo deste estudo será discutir os processos de territorialidade, sentidos e práticas pelos quais o grupo da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* tem firmando sua relação de pertencimento com o atual espaço ocupado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório e indutivo. Na realização deste estudo, nos baseamos na revisão bibliográfica de livros, artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Também realizamos uma busca documental junto ao Ministério Público Federal de Lajeado, onde tivemos acesso a diversos documentos sobre a referida Comunidade Indígena,

tais como laudos antropológicos, pareceres, procedimentos administrativos, ofícios e acervos jornalístico. Além disso, nos utilizamos da metodologia de História Oral durante a pesquisa de campo na *emã Jamã Tj Tãnh*, realizada com dois Kaingang que, neste estudo, serão denominados como E1A e EC pelo fato de terem assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que resguarda a identidade dos entrevistados. Também utilizou-se de diários de campo elaborados durante a pesquisa, nos quais constam dados importantes sobre o cotidiano do grupo, seus anseios, lutas e conquistas. Os dados foram analisados com base em aportes teóricos de autores como Seeger e Castro (1979), Hall (1992), Mesquista (1994), Martins (1997), Oliveira (1996), Tommasino (2000; 2004), Sidekum (2003), Cabral (2007) e Geertz (2008).

2 PRODUÇÃO DE TERRITÓRIO E MOBILIDADE ESPACIAL DOS KAINGANG DA TERRA INDÍGENA JAMÃ TÏ TÃNH

A Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* constituiu-se a partir de um processo de movimentação do patriarca Manoel Soares com suas esposas e filhos, em busca de sustentabilidade e do local onde Manoel teria suas raízes. Isto se deve sobretudo pela memória das marcas deixadas pelos seus antepassados em territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas. Dessa forma, a memória constituiu-se como elemento fundamental na busca desse lugar de origem, e marca a realocização do grupo no Vale do Taquari.

A oralidade é fundamental para compreendermos o processo pelo qual o grupo da *Jamã Tj Tãnh*, na liderança de seu Manoel Soares, irá produzir seu território em contexto urbano. Na fala de uma de suas filhas, foi em busca do local onde seu pai tivera seu umbigo enterrado, que o grupo iniciou sua trajetória de retorno, passando por diversos municípios como São Sebastião do Caí, Montenegro e Venâncio Aires, até chegar a Bom Retiro do Sul (SILVA; LAROQUE, 2012). Este processo teve início em meados da década de 1960, sendo o grupo oriundo do município de Santa Cruz do Sul. Acredita-se que a família de Manoel Soares e de suas esposas teriam permanecido fora dos aldeamentos instituídos por políticas indigenistas desde o século XIX, por vezes até negando sua própria identidade.

Outra questão crucial para a mobilidade do grupo se deve à necessidade de produzir sua existência por meio de trabalhos temporários e da produção e venda de artesanato. Dessa forma, a busca por sustentabilidade torna-se fator preponderante para a migração dos Kaingang que virão a constituir a Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*.

Ao estabelecer habitação próxima ao trevo de acesso a Bom Retiro do Sul, foram orientados pela polícia estadual a deslocar-se para uma área um pouco mais abaixo, onde produziram seu tradicional *emã* até meados de 2006. É importante salientar que, em 2002, o grupo é reconhecido pelo Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI) como pertencente à etnia Kaingang, o que lhes garante maior visibilidade como sujeitos de direitos por parte da Fundação Nacional do Índios (FUNAI) e do próprio CEPI, enquanto órgão governamental. Devido às condições precárias de suas moradias e ao espaço limitado, o grupo passa a reivindicar junto ao CEPI a ampliação da área de terras ocupada e a construção de novas moradias, o que se torna realidade em 2005. A construção das casas realizou-se no ano seguinte, sendo uma parceria de diversos programas estaduais (RS Rural Especial, Programa Indígena, Secretaria Estadual de Habitação e da Companhia Estadual de Energia Elétrica). Assim, os Kaingang da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* movimentam-se novamente, dirigindo-se para uma nova área, em direção a oeste do espaço ocupado.

A memória da ocupação do local reconhecido por eles como “Aldeia Velha” está presente na oralidade do grupo e pode ser verificada na fala de uma das filhas de Manoel Soares, que inclusive nasceu nesse local. Nesse sentido, temos:

Eu já sou daqui, eu não vim de Santa Cruz! Eu nasci aqui, eu nasci na Aldeia Velha, eu só fui registrada em Bom Retiro. De Santa Cruz eu não cheguei a vim. De Santa Cruz vieram os meus irmão mais velho [...]. É a Maria Antônia, o Jair, o Altair, o Carlos, a Clarice, que faleceu, o Pedro Antônio também que é falecido, e o Xicão também, é José Alcívio, [...] ele é de Santa Cruz, eu acho que é esses aí que são, que eu tô me lembrando é esses aí. E eu já sou daqui, da parte daqui de Estrela, da Aldeia Velha [sic]. (ENTREVISTA 1A, 10/02/2016, p. 01).

Sabemos que o lugar de nascimento torna-se, na cultura Kaingang, um local de grande importância, pois marca a ocupação do espaço a partir da prática de enterramento do umbigo. A entrevistada nos revela também que, quando habitavam a “Aldeia Velha”, podiam banhar-se e pescar na sanga, bem como produziam pequenas roças e viviam do artesanato (ENTREVISTA 1A, 10/02/2016, p. 1-2). Esse relato reforça ainda mais o sentimento de pertencimento com o lugar, pois, assim como ela, outros irmãos nasceram, cresceram e constituíram família na “Aldeia Velha”, além de ser um espaço onde conviveram com seus pais, irmãos e parentes.

É relevante salientar que, em 1990, o patriarca da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* veio a falecer, e uma de suas filhas mais velhas assumiu a liderança do grupo, protagonizando importantes conquistas, sobretudo a partir de 2002.

Outra questão importante que nos foi informada em pesquisa de campo, diz respeito à relação da FUNAI com o grupo, quando ainda habitavam a “Aldeia velha”. Segundo o depoimento de uma família indígena, em épocas passadas, quando ainda moravam na “Aldeia Velha”, a FUNAI trazia cestas básicas completas, inclusive com frutas e galinha, porém, já há algum tempo que as cestas têm diminuído, não sendo suficientes, bem como o seu fornecimento ocorre de três em três meses (DIÁRIO DE CAMPO, 14/01/2016, p.04).

No ano de 2006, conforme informado anteriormente, o grupo passou a ocupar uma área de terras nova, sendo esta uma continuidade da “Aldeia Velha”, pois foi incorporada à nova área. Vale destacar também que algumas famílias continuaram a ocupar a área da “Aldeia Velha” e que foi nesse espaço que o grupo conquistou, em 2002, o direito de ter uma escola indígena dentro da comunidade (LAROQUE; SILVA, 2013). Assim, as crianças continuaram a frequentar a escola inserida na “Aldeia Velha” até meados de 2013, quando então, ela foi transferida para o local ocupado em 2006, devido às obras de duplicação da BR 386 (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2013, p. 1).

Verifica-se que esse grupo sempre manteve ligação com seus parentes oriundos de Terras Indígenas do norte do estado ou mesmo de outras Terras Indígenas situadas em contextos urbanos (SILVA; LAROQUE, 2012). Alguns inclusive passaram a estabelecer-se por longo período na Terra Indígena, enquanto outros permanecem por alguns meses, apenas para a venda do artesanato na região. Segundo Oliveira (1996), uma das causas da mobilidade indígena se deve ao fato de que as terras destinadas pelo governo aos grupos indígenas, não lhes assegura a sobrevivência, o que impõe como saída a migração temporária desses indígenas. Importante refletir também que essa questão revela que a mobilidade se faz enquanto prática cultural e que mesmo estabelecendo “Aldeia fixa”, o grupo da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* continua a relacionar-se com seus parentes. Ou seja, para outros grupos Kaingang essa Terra Indígena pode representar o *wãre* contemporâneo, onde recebem abrigo por algum tempo para vender seu artesanato e depois retornarem para seu *emã*, revelando também certa negociação entre eles. À luz dessa questão, Oliveira (1996) destaca que não é da natureza indígena estabelecer limites territoriais para o exercício de sua sociabilidade. Sendo assim, mover-se pelo espaço é parte constitutiva das relações estabelecidas por essas sociedades entre si, como sempre fizeram, mesmo antes da chegada dos colonizadores.

Vemos também que a realidade da mobilidade se faz presente na Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, onde algumas famílias deslocam-se de uma cidade a outra para vender seu artesanato em locais, como Montenegro e Lajeado, no Vale do Taquari, ou dirigem-se para cidades litorâneas de Tramandaí, no

Rio Grande do Sul, e Laguna, em Santa Catarina, durante o período do verão (DIÁRIO DE CAMPO, 14/01/2016, p. 3).

Para tanto, se faz necessário compreender o território indígena enquanto um espaço contínuo onde os usos e costumes indígenas são colocados explícita e intencionalmente como prática de sua sociabilidade. Dessa forma, o território é onde vivem de acordo com suas metades e seções e segundo regras de reciprocidade, mas também é o espaço onde habitam os espíritos e outros seres sobrenaturais, é onde estão enterrados seus mortos e onde os vivos têm enterrado os seus umbigos (TOMMASINO, 2000). Vemos, portanto, que há uma concepção muito mais ampla de território, que não se insere numa definição político-administrativa. Nessa perspectiva, o território Kaingang possui uma dimensão sócio-político-cosmológica mais ampla (SEEGER; CASTRO, 1979).

Importante salientar que, na perspectiva de Cabral (2007), o território pode ser compreendido como um espaço mobilizado, e a territorialidade como a legitimidade para firmar o controle sobre um espaço geográfico. Dessa maneira, o território tem a ver com uma rede de relações vividas e, que não se faz necessário um enraizamento material para que determinado espaço seja concebido como território. Já a territorialidade é mais simbólica, é uma projeção da identidade e de elementos culturais sobre o território. Ilustram bem essa questão as concepções das populações indígenas que compreendem seus territórios com base em relações de sociabilidade que não comportam concepções fixas e fechadas de territórios demarcados, sem que haja qualquer relação social projetada.

Outra questão que acompanhou esse grupo durante a ocupação da “Aldeia Velha” e posteriormente, no novo espaço ocupado pela comunidade indígena em 2006, foi a presença de várias famílias em algumas moradias. Isto se deve por diversos motivos, dentre os quais podemos citar o fato de o número de famílias ser maior ao número de casas disponíveis, a vinda de famílias de outras Terras indígenas para residirem no local, o aumento demográfico do grupo, a realização de casamentos e a visita de parentes. Em janeiro de 2015, fomos informados de que o grupo estaria constituído por cerca de 32 famílias, distribuídas em 19 casas, totalizando cerca de 150 indivíduos (DIÁRIO DE CAMPO, 20/01/2015, p. 2).

É possível, de acordo com Cabral (2007), entender o “espaço geográfico” como uma categoria constituída e constituinte das relações humanas. Nesse sentido, a organização do espaço é produto da transformação e da experiência social, na medida em que as pessoas interagem, criam, recriam e atribuem significados a ele. Sendo assim, o espaço de sociabilidade Kaingang é mar-

cado por complexas interações que só podem ser vistas de forma dialética e em movimento.

Tommasino (2000) informa que o território Kaingang constituía um espaço de contínuos deslocamentos de subsistência material e reprodução social. Ilustram bem essa questão os dizeres a seguir:

Antes e mesmo nos primeiros tempos do contato, cada grupo local Kaingang possuía um subterritório próprio, com direito à exploração do mesmo, segundo regras determinadas culturalmente. As visitas entre parentes dos diferentes grupos locais eram muito frequentes e a recepção (à margem dos rios, na soleira da casa) era feita ritualmente. Portanto, uma sociedade Kaingang se distribuía em vários grupos locais formando subterritórios que eram socialmente integrados, e cada grupo possuía sua área de exploração, fato que remete para a existência de um código jurídico e para um conceito específico de propriedade territorial Kaingang, distinta do conceito capitalista de propriedade privada. (TOMMASINO, 2000, p. 195).

É possível constatar, portanto, que embora os Kaingang representem uma sociedade com grande mobilidade geográfica, havia também uma forma própria de se estabelecer no território definido socialmente. Outro aspecto importante destacado por Tommasino (2000) e que merece ser ressaltado, refere-se ao dinamismo das sociedades indígenas. Enquanto “sociedades vivas”, estão sempre em movimentos internos e externos, não havendo sociedades estáticas seja temporal ou espacialmente. Assim, a configuração atual dos povos indígenas seria resultado de diferentes arranjos espaciais ao longo dos tempos, em acordo com as múltiplas “historicidades em permanente jogo”.

Outro fato marcante que irá provocar mudanças na espacialidade territorial do grupo teve início em 2008, com a aprovação do empreendimento da duplicação da rodovia BR 386, no trecho entre Estrela e Tabaí, que, por ordem, afetaria a área da Terra Indígena, conhecida até meados de 2013 como “Aldeia Linha Glória”. Ao que tudo indica, o nome foi uma referência feita pelos *fóg*² à comunidade, pelo fato de localizar-se no bairro Linha Glória, em Estrela. Somente em 2013, por uma decisão da própria comunidade é que a Terra Indígena passaria a denominar-se “*Jamã Tj Tãnh*”, significando “Morada do Coqueiro”, ou “Aldeia do Coqueiro”. Isto se deve ao fato de que, quando vieram a ocupar o espaço próximo à “Aldeia Velha”, havia muitos coqueiros “que já moravam” no local (SCHWINGEL; LAROQUE; PILGER, 2014).

Conforme Silva e Laroque (2012) procuraram demonstrar através de seus estudos, o evento da duplicação da BR 386 traz para a visibilidade um

² “*Fóg*” na língua Kaingang significa homem branco (TOMMASINO, 2004).

grupo indígena como sujeito de direitos, o que provoca uma série de reações da sociedade em geral e dos gestores públicos. Dentre os desdobramentos desse evento, destaca-se a necessidade de realização de Estudos de Impacto Ambiental (EIA) e a consequente produção de um Relatório de Impacto Ambiental (EIA-RIMA), que trouxe para a pauta diversas questões. Dentre estas, podemos destacar a confirmação, a partir de estudos antropológicos da área ocupada pelo grupo, como sendo um tradicional território Kaingang, elemento importante para o reconhecimento do atual espaço como Terra Indígena pela União, bem como a concessão de uma série de medidas compensatórias e mitigatórias. Assim, as obras foram autorizadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), no final de 2009, e tiveram início em 2010 (SILVA; LAROQUE, 2012). Somente em 2013, é que uma área de terras de 6,7 hectares foi adquirida, um pouco mais ao sul do espaço ocupado em 2006, a fim de compensar as perdas sofridas pela supressão das terras da “Aldeia”, sendo cumprida parte do que propõe o acordo, que é de 29 hectares. Em 2014, iniciou-se a construção de 29 casas de alvenaria e da Casa de Fala. Em julho de 2015, o grupo é realocado para esse novo espaço, mesmo sem a conclusão da escola e da Casa de Artesanato (FUNAI..., 2015, p. 9).

A partir dessa retrospectiva da movimentação do grupo, desde a saída de Santa Cruz do Sul, RS, até a sua efetiva instalação na cidade de Estrela, foi possível verificar que, por diversas questões relacionadas a segurança do grupo, melhorias nas condições de vida e moradia e posteriormente devido a um movimento externo, motivado pela duplicação da rodovia BR 386, os indígenas precisaram mover-se sobre o espaço geográfico, embora tivessem permanecido no seu tradicional território. Vimos, portanto, que a prática de migrar reatualiza-se conforme as necessidades de produzir sua vida, porém, assim como no passado, movimentar-se sobre o território sempre fez parte da lógica Kaingang.

Apoiados em Tommasino (2000), podemos ainda afirmar que os Kaingang da Terra Indígena *Jamã Tÿ Tãnh* se (re) territorializaram, na medida em que voltam a ocupar espaços que foram território de seus antepassados. Nesse espaço, continuam a manter parte de seus costumes antigos, que foram redefinidos, bem como foram inventando novos padrões, sempre de acordo com a lógica cultural Kaingang. Embora a necessidade os tivesse aproximado de contextos urbanos, evidenciando a presença de elementos da cultura nacional, há muitos aspectos que revelam uma especificidade própria do universo cultural e simbólico do jeito de ser Kaingang, que é vivido no cotidiano do grupo e em suas relações sociais.

3 O AVANÇO DE UMA FRENTE PIONEIRA SOBRE O TERRITÓRIO DA EMÃ JAMÃ TÏ TÃNH E AS RELAÇÕES DE MOBILIDADE E IDENTIDADE

O termo “Frente Pioneira” foi utilizado pela primeira vez em 1940 por geógrafos, para referir-se a um movimento de caráter econômico que avança sobre um determinado espaço geográfico, a fim de atender a interesses capitalistas. Portanto há uma fronteira econômica pondo em contatos conflituosos populações, cujos antagonismos incluem o desencontro dos tempos históricos em que vivem (MARTINS, 1997).

Partindo dessa premissa inicial de frente pioneira, cunhada pelos geógrafos, que propomos pensar a duplicação da BR 386, que por ordem afeta diretamente o território da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh* e traz para o embate concepções, interesses e temporalidades históricas distintas. De um lado, estão os indígenas pensando a coletividade e o ambiente como um todo e, de outro, os interesses capitalistas de empresários e do poder governamental.

A duplicação da BR 386, no trecho entre Estrela e Tabaí, foi pensada sobretudo para fomentar o desenvolvimento econômico da região do Vale do Taquari. Conhecida como “Estrada da Produção”, a BR 386 recebeu investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal, para que pudesse concretizar-se. Assim, a rodovia tornou-se, ao nosso ver, uma “frente pioneira” que avança sobre o espaço ocupado pelos Kaingang da *Jamã Tj Tãnh*, provocando uma série de embates em relação à concretização das medidas compensatórias e mitigatórias previstas nos estudos de EIA/RIMA, sobretudo no que diz respeito à aquisição da área de terras.

Importante salientar que parte da área ocupada pelos Kaingang, a partir de 2006, era de domínio federal, e outra parte, de propriedade particular (SILVA; LAROQUE, 2012). Assim, a duplicação reacende a questão da regularização da área de terras e prevê a compensação de 29 hectares para os Kaingang da *Jamã Tj Tãnh*, impactados diretamente por esse empreendimento, havendo a condição imposta pela FUNAI de que a questão das terras fosse resolvida e a nova “Aldeia” construída para que o trecho correspondente a 1,8 quilômetros da referida Terra Indígena, fosse liberado para realização das obras.

O Programa de Apoio às Comunidades Kaingang – Plano Básico Ambiental das obras de duplicação da BR 386 (ROSA, 2010), prevê “Áreas de Influência Direta” (AID) e “Áreas de Influência Indireta” (AII), havendo medidas compensatórias e mitigatórias que contemplam ambos os casos. Dessa forma, a Terra Indígena *Foxá*, situada em Lajeado e a Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, em Estrela, são tidas como “Áreas de Influência Direta” (AID).

Já as demais Terras Indígenas localizadas nas cidades de Farroupilha, São Leopoldo e Porto Alegre são consideradas “Áreas de Impacto Indireto”. Isto se deve pela ligação que há entre as Terras Indígenas. Na concepção dos Kaingang, os lugares onde estão situadas essas Terras Indígenas não são concebidos como uma propriedade particular de determinado grupo. Elas são tidas como áreas coletivas. Assim, o que afeta uma área em específico afeta consequentemente a todos.

Dessa maneira, houve uma mobilização das lideranças Kaingang no sentido de promover alianças para fortalecer as lutas dessas comunidades indígenas em relação aos seus direitos, sobretudo, ao direito a terra. Por diversas vezes, houve a união dos líderes das Terras Indígenas impactadas pelas obras da duplicação para pressionar as autoridades competentes, seja a FUNAI, o Departamento Nacional de Infraestruturas de Transporte (DNIT) ou mesmo o Ministério Público, para que os acordos previstos fossem atendidos, principalmente relativo à aquisição das terras para as sete comunidades indígenas (CERTIDÃO, 17/12/2013).

Em janeiro de 2011, diante da possibilidade de remanejamento dos Kaingang da Terra Indígena de Estrela, houve diversas reações do grupo, tendo em vista que não haviam sido consultados sobre a possibilidade de desocupação da área, uma vez que os acordos iniciais não eram estes (SILVA; LAROQUE, 2012). Há um apego simbólico sobre esse lugar, que se sobrepõe ao simples fato de migrar para outro espaço. Além disso, o Programa de Apoio às Comunidades Kaingang (ROSA, 2010), no subprograma fundiário, prevê que a escolha das áreas deverão ter a participação efetiva das comunidades indígenas, influenciando diretamente na escolha do local.

Embora as obras da duplicação tivessem iniciado em 2010, somente em 2013 é que a questão da aquisição de uma área de terras de 6,7 hectares ao lado do espaço ocupado pela comunidade indígena *Jamã Tj Tãnh*, foi resolvida, e, em dezembro, houve o fechamento com uma empresa contratada, que venceu a licitação para realizar a construção das benfeitorias (DNIT..., 2013, p. 10). Em janeiro de 2014, teve início a construção das casas, sendo praticamente concluídas em fevereiro de 2015 (OBRA..., 2015). Embora as casas já estivessem prontas em fevereiro, faltava a vistoria da FUNAI para a efetiva ocupação delas, o que não se concretizou de imediato devido à falta de recursos que impedia a mobilização de técnicos para o local.

Em julho de 2015, a ocupação da nova área ocorreu sob autorização do Ministério Público Federal, devido à ameaça de invasão de um grupo indígena Kaingang oriundo do norte do Estado (FUNAI..., 2015, p.9). Esse fato deve-se ao questionamento de indígenas da Terra Indígena Votouro,

em relação à identidade dos Kaingang da *Jamã Tj Tãnh* (NOTÍCIA de fato nº 1.29.014.000075/2015-52). Essa questão se apresenta de forma bastante singular e demonstra que as questões de embate entre parcialidades indígenas avançam para o século XXI, atendendo a questões históricas e culturais desses grupos. Laroque (2009), ao analisar a atuação de importantes lideranças Kaingang em seus tradicionais territórios no século XIX, destaca, dentre outros aspectos, as disputas e conflitos existentes entre parcialidades nativas, o que demonstra que a questão da rivalidade sempre esteve presente entre alguns grupos indígenas.

Dessa forma, embora a questão envolva o reconhecimento da identidade étnica por outro grupo pertencente à mesma etnia, isto é perfeitamente aceitável já que o que está em jogo são conflitos de interesses. Porém pensar a questão da identidade indígena apoiada na interrogação feita por um mesmo grupo étnico é singular na medida em que envolve uma questão muito maior, que é o reconhecer-se enquanto grupo e ser reconhecido como tal.

Contribuiu para pensarmos essa questão os estudos de Stuart Hall (1992), para quem a identidade é um lugar que se assume em contexto. A identidade seria, sobretudo, o elo entre cultura e indivíduo. Sobre esse prisma, o Estatuto do Índio em seu artigo 3º define, sob o termo “índio”, o indivíduo que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional (BRASIL, 1973). Da mesma forma, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em seu artigo 1º, reconhece como critério fundamental para a definição dos grupos, a autoidentificação como indígena ou tribal (BRASIL, 2011). Ou seja, basta que o próprio grupo se reconheça como indígena, para que a sua condição de identidade étnica tenha respaldo legal.

Mesquita (1994) destaca que a identidade é construída coletivamente e constituída socialmente no contato com o outro que é a parte antagônica de nós ou semelhante. A análise antropológica elaborada por Miriam Chagas em 2005, a pedido do Ministério Público Federal de Lajeado, reforça a autoidentificação do grupo como Kaingang e traz informações bastante valiosas de aspectos culturais analisados pela antropóloga em estudo de campo, quando ainda habitavam a “Aldeia Velha” (CHAGAS, 2005).

Geertz (2008) contribui no sentido de pensar o comportamento, próprio de uma cultura, como sendo fruto de um compartilhamento de códigos, símbolos, conceitos, ideias e concepções. Dessa forma, cultura e identidade estão ligadas, na medida em que se autoidentificar indígena tem a ver com práticas culturais compartilhadas no âmbito da sociabilidade desse grupo.

A questão da regularização da área ocupada pela Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, embora tivesse seu processo legal iniciado em 2010, com a instauração

de um Grupo Técnico (GT), não teve avanços significativos, passados 6 anos de sua instalação. Em documento disponibilizado pela FUNAI de Brasília, a pedido do Ministério Público Federal de Lajeado, solicitando informações sobre estudos de identificação e delimitação da referida Terra Indígena, aquele Órgão informa que, em 2010, fora constituído o Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de realizar estudos da referida área indígena, no entanto a análise técnica do relatório entregue, em novembro de 2010, à FUNAI considerou o documento insuficiente. E ainda, no que tange à regularização de uma área de terras para a comunidade Kaingang de Estrela, a FUNAI refere que se encontra em andamento o Programa de Apoio às Comunidades Kaingang, cujo documento prevê a aquisição de uma área de 33 hectares de terras e aponta o grande volume de reivindicações fundiárias em todo o país, iniciadas em anos anteriores, o que justificaria a escolha da FUNAI pela não abertura de novos Grupos Técnicos (OFÍCIO n. 319/DPT/2015).

Embora o documento referido anteriormente possa garantir, pelo menos em termos legais, o direito dessa comunidade de ter uma área de terras adquirida pela União, é fundamental que esta possa ser também reconhecida e demarcada legalmente como Terra Indígena. Sabemos que hoje as questões que dizem respeito ao direito indígena à terra, são bastante difíceis de serem equacionadas no Brasil e passam por longos processos jurídico-administrativos para de fato se concretizarem. Enquanto isso, os indígenas continuam a produzir suas vidas e lutar pela manutenção de sua cultura em mirradas porções de terras.

Em outro documento foi possível verificar uma posição diferente por parte da FUNAI de Brasília, frente à requisição feita Ministério Público Federal de Lajeado, do cronograma de ações relativas ao processo de identificação, delimitação e regularização do território indígena da comunidade Kaingang de Estrela, no qual consta o indicativo de elaboração de um novo Relatório de Fundamentação Antropológica da área que será realizado pela própria FUNAI. Após a entrega do referido relatório, com base em nova análise, a FUNAI informa que poderá então ser constituído um Grupo Técnico de identificação e delimitação da área nos “próximos exercícios”, considerando critérios de planejamento adotados pela Coordenação Geral de Identificação e Delimitação da Diretoria de Proteção Territorial, pactuado em 2012 na Coordenação Regional de Passo Fundo (OFÍCIO n. 422/2015/PRES/FUNAI).

Os estudos de José de Souza Martins (1997) em relação ao tema da fronteira são importantes para pensarmos os embates frente à duplicação. Um dos grandes problemas de conflitos sociais relacionados à fronteira, no século XX e que se estende para o século XXI, é a questão da terra. Pensar a questão

indígena atualmente é pensar na garantia de um espaço territorial que lhes dê condições de sustentabilidade e de viver de acordo com suas pautas culturais. Assim, ao discutir a questão indígena, discute-se o direito à terra, sendo esta uma questão bastante difícil de ser equacionada no Brasil, tendo em vista que a relação indígena com a terra não se pauta por uma questão econômica, mas, sobretudo, cultural. Não é uma questão de reforma agrária, mas de preservação da sociobiodiversidade e dos elementos encantados presentes nas matas, da garantia de acessar materiais para confecção do artesanato, de acessar os chás e plantas de sua cultura tradicional, de poder continuar a reproduzir-se enquanto etnia indígena.

A fronteira é, na perspectiva de Martins (1997), o lugar da alteridade, das diferenças de concepções, das diferentes visões de mundo. Assim, ao avançar sobre o território da *Jamã Tj Tãnh*, a BR 386 contrasta com opiniões divergentes em relação ao que seja “desenvolvimento”. Como uma frente pioneira, a rodovia representa um movimento em prol do capital. No entanto, quando questionamos os Kaingang sobre sua concepção de desenvolvimento, vemos uma ideia que não se pauta por uma questão econômica, mas, sim, humana, em que há uma preocupação com a vida de todos os seres e com a coletividade que será afetada (ENTREVISTA 1A, 10/02/2016).

Atualmente existe um movimento das lideranças no sentido de definir uma outra área que deverá ser adquirida no município de Farroupilha, e que servirá para compensar o restante dos 33 hectares acordados como medida compensatória. Segundo informações preliminares, a ideia das lideranças é que algumas famílias possam migrar para Farroupilha, a fim de ocupar o local, e que essa nova área sirva de referência para a busca de matéria prima para a confecção de artesanato, pois atualmente os indígenas precisam caminhar longas distâncias para conseguir material, sendo estes coletados às margens de rodovias estaduais e federais (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2016).

Conforme procurou-se demonstrar, a duplicação da BR 386 provocou rearranjos na espacialidade da Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*. Vimos, no entanto, que as lideranças reagiram para que sua alteridade e concepções de território e territorialidade fossem respeitadas e consideradas na permanência nesse lugar. Embora diversas fronteiras estejam postas na sociedade nacional, vemos que o avanço do século XXI traz um movimento de reatualização dessas fronteiras e dos espaços ocupados pelos indígenas. Embora possamos concordar com Martins (1997) sobre o fato de que a história da fronteira é uma história de destruição, sobretudo dos povos indígenas, há que se dizer também que esses sujeitos buscam reagir como podem para que sua alteridade seja respeitada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, nos propusemos a discutir os processos de territorialidade, sentidos e práticas pelos quais os Kaingang da Terra Indígena *Jamã Tÿ Tãnh* têm firmado sua relação de pertencimento com o espaço ocupado. Vimos que a territorialidade do grupo tem a ver com a apropriação simbólico-cultural do espaço e com o fortalecimento de suas identidades culturais. Dessa forma, ao mover-se no e sobre o espaço, o grupo Kaingang da *Jamã Tÿ Tãnh* continuou a manter muitos de seus costumes antigos. Entender as práticas culturais dessa sociedade indígena possibilita ampliar a compreensão de que são sociedades dinâmicas, o que faz com que haja movimentos impulsionados tanto internamente, quanto no contato com outros grupos, caracterizados pelas frentes de expansão, ou mesmo pelo avanço da chamada “modernização”, através das frentes pioneiras. Procuramos demonstrar também que a luta pela terra é um processo que vem de longa data e que continua pulsante frente à duplicação da rodovia BR 386. Os desdobramentos desse evento ainda não finalizaram, por isso, este continua sendo um processo em curso.

Apesar de todo o avanço da Constituição Federal de 1988, na tentativa de legitimar os territórios indígenas, vemos o poder da fronteira econômica minimizando e reduzindo cada vez mais as condições sociais e ambientais dos indígenas que lutam para fazer valer seus direitos, sobretudo o direito à terra, garantidos sob forte mobilização étnica e em processos jurídico-administrativos bastante demorados. A duplicação da rodovia BR 386 afeta diretamente o ambiente como um todo, visando atender uma racionalidade econômica da sociedade nacional. Percebemos que as coletividades indígenas vivenciam outra racionalidade que não é pautada no acúmulo, mas, sim, na garantia de um ambiente melhor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, [1976] 1995.

BRASIL. *Lei 6.001/1973 (LEI ORDINÁRIA) 19/12/1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 28 maio 2016.

_____. *Convenção 169 sobre os povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho*. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

BUSOLLI, Jonathan. *A Terra Indígena Pó Mág, Tabai/RS no contexto da reterritorialidade Kaingang em áreas da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas*. 2015. 121 f. Monografia (Graduação em História) – Centro Universitário Univates, Lajeado, RS, 2015.

CABRAL, Luiz Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, abr./out. 2007.

CERTIDÃO de 17/12/2013. Inquérito Civil nº 1.29.014.000070/2009-81. In: INQUÉRITO CIVIL MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Lajeado, RS, 17 dez. 2013.

CHAGAS, Miriam. *Análise da analista pericial em antropologia sobre a comunidade Kaingang de Estrela*. Lajeado, RS: Ministério Público Federal, 2005. 34p.

DIÁRIO DE CAMPO. Pesquisa de Campo na Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*. Projeto de Extensão História e Cultura Kaingang em Territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas. Lajeado: Univates, 19 maio 2016. 4 p.

_____. Pesquisa de Campo na Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*. Estrela, RS. Projeto de Extensão História e Cultura Kaingang em Territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas. Lajeado: Univates, 14 jan. 2016. 5 p.

_____. Pesquisa de Campo na Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*. Estrela, RS. Projeto de Extensão História e Cultura Kaingang em Territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas. Lajeado: Univates, 20 jan. 2015. 4 p.

_____. Pesquisa de Campo na Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*. Estrela, RS. Projeto de Extensão História e Cultura Kaingang em Territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas. Lajeado: Univates, 30 ago. 2013. 3 p.

DNIT quer pressionar Funai para liberação de obra de duplicação. *O Informativo do Vale*, Lajeado, RS, p. 10, 12 dez. 2013.

ENTREVISTA 1A: depoimento [10 fev. 2016, 10 p.]. Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, Estrela, RS. Gravação em gravador digital. Entrevista concedida a Ernesto Pereira Bastos Neto, Projeto de Extensão História e Cultura Kaingang em Territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas. Lajeado: Univates, 2016.

ENTREVISTA EC: depoimento [17 mar. 2011, 5 p.]. Terra Indígena *Jamã Tj Tãnh*, Estrela, RS. Gravação em gravador digital. Entrevista concedida a Ernesto Pereira Bastos Neto, Lajeado: Univates, 2011.

FUNAI promete liberar obras na BR 386 na próxima semana. *Jornal a Hora*, Lajeado, RS, p. 09, 25/26 jul. 2015.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, [1926] 2008.

GONÇALVES, Jaci Rocha. *Relatório Final Antropologia na área de duplicação da BR-386, Triunfo, Tabai, Taquari, Fazenda Vila Nova, Bom Retiro do Sul e Estrela – RS Aldeia Kaingang TI Estrela*. Tubarão: UNISUL, 2008. (Participação de Alexandre Magno Aquino).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva; SILVA, Juciane Beatriz Sehn da. Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma Terra Indígena. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 253-275, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 6 out. 2015.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Fronteiras geográfica, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930). *Pesquisas, Antropologia*, São Leopoldo, RS, n. 64, 343p., 2007.

_____. Os Kaingangues – momentos de historicidades indígenas. In: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (Coord.). *História – Rio Grande do Sul – Povos indígenas*. Passo Fundo, RS: Méritos, 2009. v. 5, p. 81-108.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MESQUITA, Zilá. Procura-se o coração dos limites. In: LEHNE, Carlos; CASTELO, Iara Regina; SCHAFER, Neiva Otero (Org.). *Fronteiras no Mercosul*. Porto Alegre: UFRGS/ Edições Prefeitura Municipal de Uruguaiana, 1994, p. 69-73.

NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana no sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000. *Revista USP*, São Paulo, n. 44, p. 218-269, dez./fev. 1999-2000.

NONNENMACHER, Marisa Schneider. *Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul: século XIX*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

NOTÍCIA de fato n. 1.29.014.000075/2015-52. In: INQUÉRITO CIVIL MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DE LAJEADO, 3 jul. 2015. 20 p.

OBRA de duplicação da BR 386 pode parar. *Jornal A Hora*. Disponível em: <<http://www.jornalahora.com.br/cidades/2015/01/30/obra-de-duplicacao-da-br-386-pode-parar>>. Acesso em: 1º fev. 2016.

OFÍCIO n. 319/DPT/2015. Reivindicação fundiária Kaingang de Estrela. In: INQUÉRITO CIVIL MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DE LAJEADO. 28 abr. 2015. 2p.

OFÍCIO n. 422/2015/PRES/FUNAI. Inquérito Civil nº 1.29.014.000064/2014-91. In: INQUÉRITO CIVIL MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DE LAJEADO. 25 set. 2015. 2p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas. *Travessia: Revista do Migrante*, São Paulo, ano IX, n. 24, p. 5-10, jan./abr. 1996.

ROSA, Alexandre Nunes da. *Programa de Apoio às Comunidades Kaingang – Plano Básico Ambiental das Obras de Duplicação da Rodovia – BR 386: Km 350,8 - 386,0*. Brasília: MRS Estudos Ambientais, 2010.

SCHWINGEL, Kassiane; LAROQUE, Luis Fernando da Silva; PILGER, Maria Ione. *Jamã Tý Tãnh. Ig Vênh vêj Kaingag*. Morada do Coqueiro. Jeito de viver Kaingang. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014.

SEEGER, Anthony; CASTRO, Eduardo B. Viveiros. *Terras e territórios indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Col. Encontros com a Civilização Brasileira, n. 12, p. 101-109).

SIDEKUM, Antonio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, Juciane Beatriz Sehn. *Territorialidade Kaingang: um estudo da aldeia Kaingang Linha Glória, Estrela – RS*. 125 f. Monografia (Graduação em História) – Centro Universitário Univates, Lajeado, RS, 2011.

SILVA, Juciane Beatriz Sehn da; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. A história dos Kaingang da Terra Indígena Linha Glória, Estrela, Rio Grande do Sul/Brasil: sentidos de sua (re) territorialidade. *Sociedade e Natureza*, Uberlândia, MG, v. 24, n. 03, p. 435-448, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadnatureza/article/view/15008>>. Acesso em: 6 out. 2015.

TOMMASINO, Kimiye. Território e territorialidade Kaingang: resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Franciso S.; TOMMASINO, Kimiye (Org.). *Urí e Wāxí – estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina, PR: UEL, 2000. p. 191-224.

_____. Homem e natureza na ecologia dos Kaingang da bacia do Tibagi. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. *Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

VEDOY, Moisés Ilair Blum. *Contatos interétnicos: sesmeiros, fazendeiros, imigrantes alemães e indígenas Kaingang em Territórios das Bacias Hidrográficas do Taquari-Antas e Caí*. 2015. 100 f. Monografia (Graduação em História) – Centro Universitário Univates, Lajeado, RS, 2015.

As condições sociais dos Avá-Guarani de Guaíra: o caso do Tekohá Marangatu e Tekohá Porã

*The social conditions of the Avá-Guarani
in Guaíra: the case of Tekohá Marangatu
and Tekohá Porã*

Claudia Regina de Oliveira¹

Roberto dos Anjos Dias²

Marli Renate Von Borstel Roesler³

Paulo Humberto Porto Borges⁴

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.415>

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir dados levantados em pesquisa de campo sobre as condições sociais e materiais em que se encontram os indígenas do subgrupo Avá-Guarani, nas aldeias Tekohá Marangatu e Tekohá Porã, no município de Guaíra, PR. Através de entrevistas e questionários semiestruturados, foram investigadas questões acerca da educação, aquisição de bens materiais e infraestrutura dos moradores. Além dos indivíduos da comunidade, foram entrevistados funcionários de órgãos que prestam serviços públicos aos indígenas no município. Constatou-se que os indígenas dependem quase que exclusivamente de programas sociais como fonte de renda. A existência de bens materiais como eletrodomésticos e eletrônicos são mínimos. Há diversos casos de suicídio de jovens com menos de 20 anos que indicam relação com a falta de qualidade e perspectiva de vida. Verificou-se que a atuação do Ministério Público Federal foi elemento de suma importância para garantir direitos básicos aos indígenas, como água, luz e alimentação. Também se observou que a Coordenação Técnica Local da FUNAI no município tem atuado em parceria com o Ministério Público, na garantia de direitos. O foco do trabalho do órgão indigenista tem sido

Sobre os autores:

Claudia Regina de Oliveira: Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). **E-mail:** claudia.regina.o@hotmail.com

Roberto dos Anjos Dias: Graduado em Geografia e Mestrando em Desenvolvimento Rural Sustentável pela UNIOESTE. **E-mail:** rd_dias@yahoo.com.br

Marli Renate Von Borstel Roesler: Docente do curso de Desenvolvimento Rural Sustentável da UNIOESTE. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/SP). **E-mail:** marliroesler@hotmail.com

Paulo Humberto Porto Borges: Graduado em História (1990), mestre (1998) e doutor (2003) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do curso de pós-graduação em Letras da UNIOESTE. **E-mail:** pauloport6565@yahoo.com.br

¹ Escola Estadual Mbyja Porã, Guaíra, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo, Paraná, Brasil.

⁴ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil.

a regularização de documentos civis. Ainda assim, percebe-se que a Coordenação não possui corpo técnico nem infraestrutura para atender com qualidade as comunidades. Por fim, o Centro de Referência de Assistência Social municipal demonstrou realizar atendimentos básicos, garantindo o acesso dos índios a programas sociais. Também se constatou que há certa dificuldade no atendimento devido à falta de documentação dos indígenas e à inexistência de atendimento especializado, faltando, entre outros motivos, agentes que falam a língua Guarani. Conclui-se que os indígenas se encontram em situação precária e que, embora a atuação dos órgãos públicos tenha sido fundamental para melhorar a qualidade de vida das comunidades, ainda resta muito o que fazer, e, para isso, é fundamental a demarcação dos territórios indígenas no município, como meio de acesso a políticas e serviços públicos.

Palavras-chave: Avá-Guarani; demarcação; vulnerabilidade social.

Abstract: This work aims to present and discuss dates collected in fieldwork about the social and material conditions that are the indigenous of the subgroup Avará-Guarani, in Tekohá Marangatu and Tekohá Porã villages, both located in Guaira town, PR. Throughout semistructured interviews and questionnaires, it has been investigated questions regarding education, material goods acquisition and residents' infrastructure. Beyond the individuals of the community, employees from agencies that provide public services to the indigenous community have been interviewed. It has been found that the indigenous depend almost exclusively of social programs as sources of income. The existence of material goods like home appliances and electronics is minimal. There are several cases of suicide between young people under the age of 20 years-old that point a relation with the lack of quality and perspective of life. It has been verified that the performance of the Federal Public Ministry was an element of short importance to ensure basic rights to the indigenous, as water, electricity and nourishment. It has also been observed that FUNAI's Local Technical Coordination in the city has been working in partnership with the Public Ministry into the assurance of rights. The focus of the indigenist agency has been the regularization of civil documents. Even so, one notes that the Coordination doesn't have either technical body or infrastructure to attend the communities with quality. Lastly, the municipal Reference Center of Social Assistance demonstrated to realize basic attendances, ensuring the access of indigenous to social programs. It has also been found that is certain difficulty in attendance due to the lack of documentation of the indigenous and specialized treatment, not having, between other reasons, agents that speak the Guarani language. One conclude that the indigenous are in a precarious situation and, besides the performance of public agencies that has been central to improve the quality of life of the communities, there is still much to be done, and, for this, is fundamental the demarcation of indigenous territories in the city as a way of access to politics and public services.

Key words: Avá-Guarani; demarcation; social vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de pesquisa realizada para a elaboração de dissertação em Desenvolvimento Rural Sustentável. A pesquisa apresenta como objetivo identificar e apresentar as condições sociais e materiais dos

indígenas Avá-Guarani das aldeias Tekohá Porã e Tekohá Marangatu, localizadas no município de Guaíra, no estado do Paraná. E, dessa maneira, tornar públicos dados e informações sobre essas comunidades com a expectativa de que entidades que atuam na proteção de direitos indígenas tenham este trabalho como mais uma fonte para o planejamento das ações municipais e estaduais, visto que o tema é recente e pouco abordado.

Destaca-se, ainda, que escolher a abordagem das duas aldeias, dentro das oito existentes no município, se deu pela possibilidade de acesso mais efetivo a elas e também por representarem a população indígena na área urbana do município de Guaíra. Ambos os territórios não estão demarcados e se encontram em situação de litígio.

Também foram entrevistados funcionários de órgãos que prestam serviços públicos aos indígenas do município, buscando esclarecer o seu papel e suas dificuldades de atuação.

Ressalta-se que as ocupações no município se intensificaram em meados dos anos 2010. Devido a ser um algo recente, poucos são os dados e fontes sobre a situação desses indígenas no município. Sendo assim, este estudo possui a relevância de ser uma das poucas fontes recentes sobre o tema.

Por fim, constata-se que as populações das aldeias pesquisadas se encontram em situação de pobreza, com taxas significativas de analfabetismo e descontentes com a sua qualidade de vida, bem como sem outra perspectiva de mudança a não ser a demarcação de suas terras.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DOS AVÁ-GUARANI NO MUNICÍPIO DE GUAÍRA

A história de Guaíra, município localizado na região oeste do Paraná, às margens do rio de mesmo nome, pode ser associada a diversos registros históricos. Dentre tantas outras relações possíveis, a posição em que hoje se localiza o município constituiu-se a partir do século XVI, de ponto nodal dos caminhos pré-coloniais que levavam à travessia do rio Paraná e das Sete Quedas ao Oceano Atlântico. Sua história igualmente se confunde com a origem da *Ciudad Real Del Guairá* e com o povoamento e exploração da província do Guairá pelos jesuítas, onde estes também travaram missão de catequização dos índios Guarani (BOGONI, 2008). No século XIX, a história guairense está marcada pela navegação do rio Paraná e a comercialização da erva-mate, em que foi utilizada a mão de obra indígena para extração da erva pela empresa Companhia Matte Larangeira (WACHOWICZ, 1987;

FERREIRA, 2007).

Mais recentemente, após 1940, o município foi tornando-se destaque como local de expansão e produção agrícola, com a colonização de migrantes de diversas localidades do país, principalmente do sul.

Em todos esses recortes históricos, a presença indígena, especificamente Guarani, tem maior ou menor destaque, embora por muitas vezes fosse escondida ou negligenciada pelos exploradores, historiadores e geógrafos que construíram a bibliografia regional após a colonização recente, relegando-os a uma lembrança de um passado distante (DEPRÁ, 2006).

Tal construção ideológica foi sedimentada através da produção de bibliografias científicas, midiáticas, populares e da memória coletiva que negavam a presença indígena, ou apenas viam o oeste do Paraná como um território desocupado ou não habitado por pessoas adequadas para desenvolvê-lo economicamente (RIBEIRO, 2005).

De qualquer forma, é inegável o reconhecimento de que a região em que se encontra o município de Guaíra faz parte do território tradicional de ocupação Guarani, como demonstrado na Figura 1, a seguir. Esse povo se encontra, tradicionalmente, dentro do Brasil, na área que abrange os estados brasileiros de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além de estarem presentes em partes da Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia, divididos em quatro subgrupos: Ñandeva ou Avá-Guarani, Mbya, Kaiowá e Ache (AZEVEDO et al., 2008).



Figura 1 - Localização de Guaira e o território tradicional de ocupação Guarani.

Fonte: Adaptado de Azevedo et al. (2008).

Os Avá-Guarani ocupantes das margens do rio Paraná passaram por processos de expropriação e esbulho em diferentes períodos históricos. As duas primeiras grandes transformações na organização social e espacial dos indígenas aconteceram com as missões jesuíticas, no século XVI, que, em certos períodos, abrigavam milhares de indígenas em redutos de ensino catequético, seguido pelas bandeiradas paulistas (1610 -1628) que foram responsáveis pelo rapto de um grande número de indígenas para utilização de sua força de trabalho em São Paulo.

Após esse período, o contato entre os Guarani e não indígenas se tornou menos intenso, calmaria que durou até a eclosão da Guerra do Paraguai (1865-1870), que dispersou aldeamentos e promoveu deslocamentos forçados (BORGES, 2011) seguida pela instalação de "Obrages" (em 1881),

empreendimentos de exploração de erva mate e madeira que se iniciaram em terras argentinas e paraguaias e se estenderam para a margem oeste do rio Paraná (COLODEL, 1988). Os empregadores utilizavam mão de obra indígena, uma vez que estes eram exímios conhecedores do trabalho na mata e no manejo dos ervais (WACHOWICZ, 1987). Ressalta-se que o trabalho ocorria em um regime muito próximo ao escravo, pois liberdades eram cerceadas e foram criados mecanismos para prender o trabalhador ao seu patrão (RIBEIRO, 2006; GREGORY; SCHALLENBERGER, 2008).

A partir da década de 1930, inicia-se a política da Marcha para o Oeste do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que objetivava nacionalizar as regiões a Oeste do país, expandindo a economia nacional e incentivando a colonização desses rincões. Gregory e Schallenger (2008) apontam que o espaço rural e urbano de Guaíra foi colonizado a partir da infraestrutura e instalações da Companhia Matte Larangeira e empresas colonizadoras menores, cujas propriedades foram adquiridas por migrantes do sul e norte do país, descendentes de espanhóis, portugueses, alemães e japoneses. Eles vieram incentivados pelo contexto histórico da Marcha para o Oeste e, a partir da década de 1950, pelo potencial agrícola dos solos da região.

Entretanto a ocupação de terras no Oeste do Paraná não foi de forma pacífica e organizada: houve diversos conflitos entre posseiros, colonos e grileiros (MYSKIW, 2002). Segundo Gregory e Schallenger (2008, p. 258), no início da década de 1960, terras próximas a Guairá foram “[...] tomadas de assalto por centenas de posseiros, de forma desorganizada, onde a foice demarcava a divisa. As matas foram dizimadas até as barrancas do rio Paraná. A escritura foi substituída pelo contrato particular de venda de direito de posse”.

Nesse sentido, Oliveira (2013) aponta que, devido à violenta disputa de terras no oeste paranaense e à omissão dos direitos territoriais dos indígenas pelo poder público, bem como com o esgotamento de locais onde havia possibilidades de manutenção do modo de vida Guarani, houve o deslocamento dos indígenas que se direcionaram para o interior do Paraná, bem como para os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro, em um período denominado pelos índios de “tempo do corre-corre”. Com isto, intensificaram-se os laços políticos e de parentesco com indígenas de outras localidades.

A presença dos Avá-Guarani no município de Guaíra entre 1946 e 1988, a chegada dos colonizadores e o processo de expropriação territorial é o que destaca o documento: “Violações aos direitos humanos e territoriais dos Guarani no Oeste do Paraná: subsídios para a Comissão Nacional da Verdade” produzido pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), de autoria de Ian Packer (2013).

Segundo o supracitado relatório, que coleta relatos de indígenas e os compara com documentos e bibliografias da região, os indígenas teriam presenciado o aumento da ocupação das terras do atual município. Destaca-se a criação do quartel, em 1947, que alistou a mão de obra indígena para serviços militares. À medida que as estradas foram sendo concluídas, iniciou-se a chegada das companhias colonizadoras que se instalavam na região e empregavam ou expulsavam os indígenas de suas terras de forma violenta (PACKER, 2014).

Ainda segundo o Relatório (PACKER, 2014), o SPI atuava como um órgão de limpeza territorial, retirando os indígenas que insistiam em retornar. Conforme Ferreira (2007), o SPI atuou como agenciador do trabalho dos indígenas Kaiowá e Guarani para empreiteiros da erva e fazendeiros locais.

Outra forma de esbulho foi a estratégia utilizada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) de remover os indígenas para reservas indígenas no Paraná e Mato Grosso do Sul, com a justificativa de fazer a documentação básica nessas localidades onde já existiam escritórios do órgão indigenista, porém os indígenas eram obrigados a ficar de 5 a 10 anos morando nas reservas para obtê-la.

Assim, eram coagidos a ficar entre essas áreas ou direcionavam-nos para aldeamentos no Paraguai e no interior do Paraná, os quais já estavam previamente habitados por outras etnias e, por vezes, inclusive etnias historicamente rivais, o que causava desconforto e motivava-os a retornar. Dos indígenas que resistiram e permaneceram no oeste do Paraná parte foi absorvida como mão de obra barata do projeto colonizador (OLIVEIRA, 2013) e parte buscou refúgio em áreas mais distantes da colonização.

Entre as décadas de 1970 e 1980, com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e com a formação do Lago de Itaipu, muitas *tekohas*⁵ foram alagadas. Conforme levantado por Carvalho (2013, p. 348), entre os anos 1940 e 1980, havia cerca de 32 aldeias Guarani no oeste do Paraná, tendo como ponto central a região de Foz do Iguaçu. Os ocupantes dessas aldeias possuíam ligações de parentesco e consideravam esse espaço como um território contínuo, uma área que, para a historiadora Sarah Ribeiro (2006), perfazia aproximadamente 20.000 quilômetros entre Foz do Iguaçu e Guaira.

Nesse sentido, assevera este trecho do Relatório:

[...] os *tekoha* Guarani distribuía-se ao longo de toda margem do rio Paraná até a barra do rio Piquiry, nos municípios de Guaira e Terra

⁵ “Tekohá” é traduzido, de maneira simplória, como “aldeia”. Porém carrega um significado muito mais profundo, podendo ser traduzido como o “lugar para ser na terra”, ou seja, um espaço geográfico para se constituir como ser cultural (MELIÁ, 1990).

Roxa e, apesar do esbulho sofrido nos anos 50, possuíam ainda muitos pontos de ocupação para além daqueles situados em Foz do Iguaçu, que também foram direta ou indiretamente impactados pela formação do lago da usina hidroelétrica. (PACKER, 2014, p. 75-76).

Os indígenas que viviam nos municípios próximos a Guaiá não teriam sido avisados sobre a construção da represa do Lago de Itaipu em 1982, tendo o conhecimento de sua formação chegado por meio de boatos. Em função do alagamento de suas terras, os Avá-Guarani foram novamente expropriados delas.

Ressalta-se, ainda, a fala de Pivo Benites:

Pivo Benites: Tem muitos *tekoha* que estavam perto do rio e o Guarani sempre e habitou na margem do rio. Então esses *tekoha* eles pegaram... veio a Itaipu e disse que ia alagar, que ia trancar lá embaixo como fizeram. Alagaram lá. E daí essas terras dos Guarani ficaram tudo debaixo d'água. E os Guarani tiveram que se espalhar, ir mais pro alto e mais pro alto quando chegava dava de topa com os fazendeiros, com os pistoleiros, que matavam os Guarani, enterravam e ficava por isso mesmo. (PACKER, 2014, p. 79-80).

Parte dos indígenas que se dispersaram acabaram por retornar e ocupar as antigas localidades de onde tinham sido expulsos, intensificando a sua ocupação a partir de 2010. Segundo Faria (2013), a intensificação das relações de parentesco e os conflitos nas terras indígenas de Mato Grosso do Sul fizeram com que os indígenas retornassem inicialmente para as aldeias que resistiram aos processos de expropriação e, em seguida, formando novas aldeias em lugares tradicionais, como no caso da Tekohá Nhemboete, formada no local onde existiam as ruínas da *Ciudad Real Del Guairá* (ANDRADE, 2014).

Para Oliveira (2013), a colonização da região oeste foi realizada com a invisibilização indígena e com o abandono do poder público como medida para forçar a saída dos indígenas. Dessa forma, torna-se fato marcante a instalação da Coordenação Técnica Local, no início de 2012, como um ato de reconhecimento da presença indígena no município por parte do Estado. Em vista disso, entende-se que o reconhecimento da situação indígena no município é muito recente, o que parece ser o motivo da falta de informação e dados sobre esta população.

Por conta do processo de retomada dos territórios tradicionais, empresários, produtores rurais e políticos realizaram diversas campanhas contra a ocupação e a demarcação de terras indígenas e divulgaram diversas inverdades sobre os interesses indígenas. Tais ações criaram um clima de medo e ódio generalizado no município, marcado por situações como discursos de ódio em redes sociais, demissão e não contratação de mão de obra indígena e *bullying* por parte de professores e alunos não indígenas (MASUZAKI, 2015).

Embora tal panorama seja recente no caso do município estudado, a discriminação contra os povos indígenas é um elemento muito comum no interior do país, como ressalta Oliveira (1995):

[...] as populações rurais que convivem com os índios frequentemente estão dominadas política e ideologicamente por uma elite municipal, a qual tem fortes interesses econômicos que colidem com os dos índios, pretendendo apossar-se de suas terras e recursos ambientais (madeira, minério, peixes, caça etc.), alimentando assim uma postura racista. Estereótipos como o de “preguiçosos”, “ladrões” e “traíçoeiros”, correspondem a acusações não comprovadas, mas que, de tanto repetidas, parecem juízos naturais. E, pior ainda, são usados como evidências que permitem justificar as medidas contra os índios e até mesmo ações genocidas. (OLIVEIRA, 1995, p. 63)

Os casos de discriminação chegaram ao conhecimento do Ministério Público Federal (MPF), que instaurou 45 procedimentos administrativos e 10 inquéritos policiais para investigar os casos de discriminação⁶.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa objetiva, de modo geral, identificar as condições sociais dos indígenas moradores de duas aldeias não demarcadas e que se encontram em situação de litígio no município de Guaira. Ademais, busca levantar informações acerca da vida indígena no município, uma vez que esses dados são muito escassos, visto que até pouco tempo sua presença era negligenciada ou ignorada – a presença significativa de indígenas no município foi evidenciada somente após a intensificação do conflito entre índios e agricultores, a partir do ano de 2012.

Trata-se de pesquisa qualitativa com coleta de dados primários, realizada por meio de aplicação de questionários com questões semiestruturadas e entrevistas com indígenas moradores da aldeia Indígena Tekoha Marangatu e da Tekoha Porã, e também com responsáveis por órgãos públicos de serviço público ao índio, como a Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em Guaira, o MPF e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Foram realizadas entrevistas com a segunda geração das famílias, isto é, o casal responsável pelos filhos, ou filhos de anciãos, uma vez que estes

⁶ Denúncias de discriminação indígena pelo Ministério Público e moção de aplauso à comunidade japonesa. Disponível em: <<http://www.camaraguaira.pr.gov.br/archives/12306>>. Acesso em: Ago. 2016.

tomam sempre à frente para responder, devido à maior habilidade na língua portuguesa. Na aldeia Tekoha Porã, foram entrevistadas 47 famílias, perfazendo um total de 100% das famílias da localidade, e, na aldeia Tekohá Porã, 25 famílias, perfazendo um total de 80%; não foi possível entrevistar as famílias restantes em função de desencontros, mudanças e viagens dos indígenas. As questões realizadas giraram em torno da composição familiar, idade, gênero e escolaridade, meios e destinação da renda familiar, bens materiais e anseios pessoais. Portanto as informações apresentadas neste trabalho são, em ampla maioria, fornecidas pelos próprios indígenas.

Foram realizadas entrevistas com membros do MPF, da Coordenação Técnica Local de Guaíra (CTL/FUNAI) e do Centro de Referência de Assistência Social. Há de se compreender que há, no município, certa aversão aos indivíduos que atuam de alguma forma na causa indígena. Sabe-se até mesmo de ameaças à vida de funcionários da FUNAI em períodos em que o clima de conflito estava mais intenso. Em vista disso e do apresentado no item IV da Resolução 466/12 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012), do Conselho Nacional de Saúde, os participantes da pesquisa são citados de acordo com o órgão a que pertencem, garantindo a privacidade aos entrevistados.

O trabalho foi realizado entre fevereiro e dezembro de 2015, simultaneamente nas duas aldeias indígenas do município da área de estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente, no município de Guaíra, existem oito aldeias da etnia Avá-Guarani. Nenhuma delas é demarcada e, com isso, as políticas públicas não chegam até esse segmento populacional. Os Avá-Guarani contam com intervenções do MPF de Guaíra, que vem atuando na garantia dos direitos indígenas, como a educação, água, luz e alimentação, e com a atuação da Coordenação Técnica Local da FUNAI, que auxilia em algumas questões administrativas, como a realização do Registro Administrativo de Nascimento Indígena, solicitações para cartórios e bancos, e declarações de residência.

Segundo dados da Secretaria de Ação Social, todos os indígenas do município de Guaíra são da etnia guarani Avá-Guarani, somando um total de 219 famílias e 989 indígenas.

A Aldeia Tekohá Marangatu localiza-se às margens do Rio Paraná, próximo ao Porto Internacional de Guaíra. Sua situação atual é de litígio tendo por parte a comunidade indígena que ocupa, desde 2004, o local e a Hidrelétrica de Itaipu Binacional (MPF, 2013a). Atualmente a área encontra-se em estudo de identificação pela FUNAI (s.d.).

De acordo com o obtido nas entrevistas, o Tekohá é composto por uma população em sua maioria de pessoas jovens, sendo que 33,71% são crianças de até 10 anos de idade, 23,44% de jovens de até 18 anos idade e 42,85% são pessoas com mais de 18 anos, na sua maioria do sexo masculino.

O nível de escolaridade é baixo: em torno de 60% dos indígenas com mais de 18 anos ainda cursando o ensino fundamental, 19,25% dos indivíduos estão cursando o ensino médio e cerca de 30% das pessoas não são alfabetizadas. Vale destacar que apenas essa aldeia conta com uma escola indígena: a Escola Estadual Mbyja Porã, inaugurada em 2010, que conta com infraestrutura e quadro de professores auxiliados pelo governo do estado, atendendo o Decreto 6861/2009 (BRASIL, 2009) e disponibilizando o ensino na língua materna e na língua portuguesa para crianças do ensino Pré-Escolar ao 5º ano.

Igualmente, cabe informar que, além do decreto supracitado, o direito ao ensino em sua própria língua tem premissas legais baseadas no Artigo 28 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT [BRASIL, 2004]), o qual prevê que medidas devem ser criadas sempre que possível para que as crianças aprendam a ler e escrever na sua própria língua.

Essa situação difere da das outras aldeias do município, que se estruturaram com seus próprios recursos; isto é, quando há escola, são pequenos casebres onde um indígena da comunidade ensina a língua guarani e um pouco de português para as crianças menores que vão ser matriculadas em escolas normais. Através das figuras 2, 3 e 4, abaixo, é possível fazer a comparação da estrutura entre as escolas.

É interessante a informação levantada de que, com a chegada da Escola indígena, o contexto social melhorou, pois ela gerou emprego direto para a comunidade indígena, escolarização e, ao mesmo tempo, foram instalados sistemas de água e luz graças à ação do MPF.



Figura 2 – Escola Estadual Mbyja Porã, localizada na Aldeia Tekohá Marangatu.



Figura 3 – Estadual Mbyja Porã, localizada na Aldeia Tekohá Marangatu.



Figura 4 – Escola comunitária da Aldeia Tekohá Guarani.

Na questão da renda, observou-se que 6,8% da aldeia têm renda fixa, em função do emprego na escola; 2,28% são aposentados com um salário mínimo; 13,24% não têm renda alguma e 78% dependem do programa governamental Bolsa Família como fonte de renda. Em relação à destinação do valor recebido através da Bolsa Família, constata-se que 70% dos indivíduos utilizam para a aquisição de alimento, 10% em outros itens e 20% não acessam o programa.

Embora pratiquem a agricultura, em torno de 76,59% dos indígenas dessa aldeia afirmam já ter passado fome, o que desperta para a possibilidade de a terra ser insuficiente para o plantio, uma vez que o povo Guarani é reconhecido como exímio agricultor. Em um dos relatórios do MPF em 2013, há uma passagem que corrobora com nossas indagações:

Terminada a reunião, os visitantes foram convidados para conhecer a propriedade e puderam perceber que, graças à mata onde os índios caçam e o espaço de terra com a possibilidade de plantio, a Aldeia Tekoha Yhouvy não se apresentou tão miserável quanto outras visitadas anteriormente. (MPF, 2013b, p. 03).

Outro fator que contribui para a falta de alimentos é a situação da população que tende a crescer frente a um território diminuto, o que é comum até mesmo em situações de terras indígenas demarcadas na região, como no caso da Terra Indígena do Oco'y (CARVALHO, 2013).

Quando questionados sobre quais são seus maiores desejos na vida, 70% da comunidade respondeu ter um trabalho fixo, 28% ter uma casa e apenas

2% ter um carro ou moto.

A moradia de 98% dos Guarani da aldeia Tekohá Marangatu é construída em chão batido e feita com restos de materiais de construção, como telhas e pedaço de lonas em péssimo estado. Essas moradias não possuem saneamento básico. Na figura 5, a seguir, é possível ver o tipo de moradia existente.



Figura 5 – Casebre no Tekohá Marangatu.

Segundo as informações coletadas, 34% dos moradores da aldeia estão um pouco satisfeitos com a qualidade de vida, apenas acham que faltam coisas básicas como coleta de lixo, ampliação do espaço escolar e moradia adequada. Apenas 2% dizem estar satisfeitos e 64% insatisfeitos.

Na aldeia Tekohá Marangatu, no ano de 2015, havia oito pessoas enterradas, sendo que quatro destas morreram por suicídio, com menos de dezoito anos de idade. Acredita-se que esses atos estão ligados diretamente com a falta de perspectiva na vida, com o abandono e preconceito existentes na cidade de Guaíra. Os próprios indígenas interpretam esses suicídios como resultados da falta de demarcação de terra e de um lugar adequado

para praticar sua cultura.

Nesse sentido, valemo-nos das considerações sobre o assunto divulgadas em carta aberta pela comunidade indígena Y'Hovy:

Nesse período de campanha que acirrou o racismo e o preconceito contra nosso povo Guarani, nosso povo ficou acuado sem liberdade de sair para cidade e os jovens de ir pra escola, e funcionários indígenas foram demitidos de todos campos de trabalho, onde já sabemos que a maioria da mão de obra era indígena, com isso jovens sem perspectivas de ter uma formação escolar e profissional levou jovens a cometer suicídio, por ver como somos tratados pela sociedade e pelo Estado brasileiro, desde sempre nos foram negados nossos direitos sobre as Terras Tradicionais, direito a políticas públicas de saúde e educação, e também o direito a existência, já que os políticos sempre negaram nossa existência dizendo que somos estrangeiros ou Paraguios travestidos de índios.

[...] Como podemos observar, o índice de suicídios por parte dos jovens é enorme ainda mais em meio a essa gritante situação de conflito Territorial na qual vivemos, em situação de acampamento, sem água potável, luz, e sem saúde e educação de qualidade. Vivemos acampados e ameaçados diariamente pela organização dos ruralistas de vários municípios da região. E como vemos também o Estado Brasileiro se mantém omissos diante da situação sub humana a qual vivemos todos os dias com nossos filhos, pais e avós, e não é difícil saber que isso vem acontecendo em nossos acampamentos, pois não temos essa situação preocupante nas aldeias que já são reservas indígenas, por exemplo Ocoy em São Miguel do Iguazu e as Aldeias de Diamante d'Oeste (CARTA..., 2015).

As maiorias dos casos de suicídios são de jovens menores que 20 anos. São jovens que, muitas vezes, não conseguem concluir os estudos, sofrem preconceitos para conseguir um lugar no mercado de trabalho e encontram-se imersos em uma sociedade que estigmatiza o indígena como um indivíduo que não trabalha mas, ao mesmo tempo, não oferece oportunidades de empregos. Como aponta Masuzaki (2015), houve determinações de empresários para que não se contratasse mão de obra indígena.

A questão do suicídio praticado pelos Guarani não é tema recente, mas vem se tornando mais evidente nos últimos anos. Cabe destacar, aqui, o relatório "Progresso pode matar" (SURVIVAL INTERNACIONAL, 2015), que demonstra que o povo Guarani Kaiowa possui a maior taxa de suicídio do mundo, que o autor relaciona com a falta de terra e exclusão social. Como pode ser observada na fala coletada pelo relatório: "There's no future, there's no respect, there are no jobs and there's no land where we can plant and live. They choose to die because they are already dead inside" (SURVIVAL

INTERNACIONAL, 2015)⁷.

Para Foti (2004), os problemas que atingem os Guarani, como alcoolismo, problemas amorosos, crises políticas e territoriais são os mesmos que atingem muitos outros povos. No entanto há o que ele identifica como *jejuvy*: um sentimento de aperto na garganta que precede o suicídio e que leva os indígenas – em sua imensa maioria, jovens menores de 20 anos – a buscar o suicídio, através de enforcamento ou envenenamento, meios que atacam diretamente a garganta. Este é um ato interpretado como um mal à espreita e que, cada vez que acontece, é internalizado pela comunidade. Para o autor, o suicídio se tornou um ato simbólico do desgosto e do mal estar coletivo, mas também de resistência às pressões externas. Para combatê-lo, é preciso focar na prevenção e na promoção do bem-estar coletivo.

É comum ouvir o discurso de que os indígenas têm acesso privilegiado às tecnologias; entretanto, neste estudo de campo, constatou-se que é a menor parte da comunidade que possui aparelhos eletrônicos, como celulares (44,6%) e computadores (4,25%), mas sem acesso à internet. As televisões na aldeia Marangatu são antigas, de tubo, às quais 53,19% têm acesso, enquanto outros 48,04% não têm nenhuma televisão. Ao longo da aldeia Marangatu, foi constatado que 90% das casas não têm antena parabólica.

Em torno de 53,19% dos indivíduos informaram ter rádio. Constatou-se que 51,06% da aldeia tem geladeiras de modelo antigo que consomem muito mais energia que os modelos novos. Assim, quase não conseguem pagar a conta de energia, mas também é cobrada, na conta de luz de cada família, a taxa de iluminação pública, que não existe.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA COMUNIDADE INDIGENA TEKOHÁ PORÃ.

A aldeia Tekohá Porã, situada no bairro Vila Alta, encontra-se em litígio por parte de proprietários privados. Segundo os indígenas, eles ocupam, há 25 anos, a área que teria sido doada a eles, porém sem documentação (MPF, 2013c).

Identificou-se que 43% da população são crianças com menos de dez anos de idade, 31% são jovens de até 18 anos de idade, 23% adultos e 3% idosos com mais de sessenta cinco anos. A população é predominantemente

⁷ Tradução livre: Não há futuro, não há respeito, não emprego, não há terra onde possamos plantar e viver. Eles escolhem morrer porque eles já estão mortos por dentro.

feminina, sendo 44% homens, 56% mulheres.

Na questão escolaridade do Tekohá Porã, 65% frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 20% os anos finais, 4% se apresentaram com Ensino Médio incompleto e 11% são analfabetos. Os alunos estudam em escolas de ensino convencional próximas à aldeia. Tal situação vai contra a legislação sobre educação indígena citada anteriormente, pois não promove nenhum tipo de valorização da língua indígena, como também não atende às medidas previstas no inciso 3 do Artigo 28 da Convenção 169, do qual o Brasil é signatário, e que afirma que “medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados (BRASIL, 2004).

O desafio na educação é grande, pois percebe-se que há um grande número de indígenas sem escolarização e analfabetos. Constatou-se, durante as entrevistas, que os indígenas não querem ir para a cidade estudar, pois sabem do seu direito em ter uma educação diferenciada onde a educação é bilíngue e onde a diversidade cultural das crianças indígenas seja respeitada.

Foi constatado que, na Aldeia Tekohá Porã, o Bolsa Família é a única renda para a maioria das famílias, na casa dos 54%, enquanto 32% não têm renda alguma, e 8% conseguem ter renda trabalhando fora da comunidade. Há ainda aposentados, com um salário-mínimo, que respondem por 4% da comunidade. Segundo o informado durante as entrevistas, 85% da população pesquisada já passou fome.

O dinheiro do Bolsa Família é usado segundo o informado, em sua maioria, para a compra de alimentos. 20% dizem usar para garantir o acesso e permanência de seus filhos na escola, com a aquisição de material escolar.

Com o Bolsa Família, os Guarani tiram parte de seu sustento e pagam a conta de luz. A mesma situação foi mencionada na aldeia Marangatu, ou seja, que a conta vem alta, pois a maioria das famílias tem geladeira velha. Quanto ao acesso a eletrônicos e eletrodomésticos, constata-se que somente 32% das moradias contam com geladeira e que 64% não têm televisão. Em relação a computador e internet, não há acesso na aldeia, exceto por telefone celular: 52% informaram possuir o aparelho.

As moradias na comunidade Tekohá Porã constituem-se de casas de chão batido em péssimo estado, construídas com restos de materiais jogados fora. As melhores casas são de madeiras compradas ou encontradas pelos indígenas. Na figura abaixo, é possível ver o tipo de moradia construída na aldeia.



Figura 6 – Casa construída na Aldeia Tekohá Porã

Na aldeia Tekohá Porã, há oito banheiros comunitários para mais de 95 pessoas. A maioria da aldeia faz um banheiro no quintal de casa, ou melhor, abre um buraco onde tomam banho e fazem suas necessidades (Figura 7). Assim como na outra aldeia pesquisada, não há saneamento básico.



Figura 7 – Banheiro comunitário

A maioria da população tem coleta de lixo feita pela prefeitura municipal, diferente do que ocorre na aldeia Marangatu, onde não há coleta.

Segundo o informado, 90% da aldeia Tekoha Porã está insatisfeita com a qualidade de vida e esperam que sua situação melhore após a demarcação.

Constatou-se que 70% da comunidade já receberam cestas básicas da FUNAI ou do CRAS, porém não há uma regularidade na entrega.

6 ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES DO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DE GUAÍRA

Segundo entrevista realizada no Ministério Público Federal de Guáira, essa entidade presta serviço no município desde o ano de 2012. Sua função institucional é defender os direitos e interesses das populações indígenas, desde a promulgação da Constituição de 1988. O órgão acha de extrema importância que exista, em Guáira, um CRAS Indígena. Essa medida teria como objetivo melhorar as condições de vida da população indígena dessa região, tendo em vista a situação de vulnerabilidade em que se encontram essas comunidades em Guáira.

O principal problema que essa entidade enfrenta em relação a esse segmento é que, em razão da fragilidade social que as comunidades indígenas enfrentam, o Ministério Público Federal busca, por meio de seus procedimentos administrativos (BRASIL, 1993; MPF, 2006) e do juizado de Ações Cíveis Públicas, que os órgãos competentes garantam o efetivo dos direitos assegurados na Constituição Federal aos indígenas. Entretanto muitos desses direitos são difíceis de serem implementados em razão da ausência de demarcação de terras indígenas na região. Quanto à opinião dos entrevistados em relação ao trabalho da FUNAI, seria de insatisfação, em função do quadro reduzido dos servidores da autarquia indigenista na cidade, bem como pela imensa área que os servidores devem atender. Ainda assim, é visto como um serviço realizado com aparente dedicação e presteza. Entretanto, para que o trabalho da FUNAI seja aprimorado, é necessário o aumento do quadro de servidores. Nesse sentido, tramita um Inquérito Civil (n. 1.25.012.000332/2014-34), que busca levantar as necessidades de pessoal e infraestrutura da CTL.

A questão indígena é tratada no MPF com especial cuidado e atenção, buscando soluções para os problemas coletivos que as comunidades indígenas enfrentam, tanto no aspecto fundiário, quanto na luta pelo respeito aos direitos fundamentais. Quase todas as benfeitorias adquiridas em ambas as

comunidades indígenas (escola, água, luz, estrada) foram realizadas por ações do MPF dos municípios de Guaíra e Umuarama.

Outra medida apontada pelos entrevistados seria a criação de um Distrito Sanitário Especial Indígena situado na região, pois o trabalho da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) nesse segmento, apesar de os servidores da saúde indígena realizarem atendimento com aparentemente dedicação e presteza, ainda é insuficiente, portanto a criação do Distrito é vista como imprescindível para a melhoria de saúde dos povos indígenas.

Quanto à Secretaria de Ação Social, o município tenta, na medida do possível, permitir o acesso das famílias às cestas básicas e aos programas sociais. A ausência de documentação (ou a dificuldade burocrática) faz com que muitos indígenas não sejam cadastrados no Cadastro Único – o que os impede de gozar dos benefícios e assistências a que teriam direito.

7 DADOS DA ENTREVISTA DA ENTIDADE DE AÇÃO SOCIAL DA CIDADE GUAÍRA PARANÁ 2015

O Centro de Referência de Assistência Social desenvolve a política de proteção social básica no atendimento aos usuários no que se refere aos benefícios eventuais, acesso ao Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, inscrição e atualização no cadastro único, gestão do Bolsa Família e acompanhamento das famílias do Programa Família Paranaense. Segundo o informado, estão cadastrados 232 indígenas de diversas aldeias no Programa Bolsa Família. Segundo as informações coletadas no órgão, seria importante a implantação de um CRAS na área indígena, pois o atendimento aos indígenas é numeroso. Também são fornecidas 150 cestas básicas.

É preciso ampliar o acompanhamento das atividades nas comunidades indígenas, pois não existe nenhum indígena trabalhando nesse segmento e ainda não há pessoa com qualificação nessa área e nenhum funcionário público que fale a língua guarani.

Igualmente, é necessário realizar um trabalho em rede com a FUNAI, o CRAS e o MPF, pois há evidente necessidade de uma equipe técnica e recursos para conseguir um atendimento adequado aos indígenas. Contudo a Secretaria de Ação Social afirma que não tem o apoio do Ministério Público Federal de Guaíra.

8 DADOS EM ENTREVISTA COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL - FUNAI

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é um órgão que visa proteger e promover os direitos originários, ambientais, sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas. Em Guaira, existe uma Coordenação Técnica Local (CTL) e dois veículos para assistir as oito comunidades no município. Existem, ainda, outras cinco comunidades em municípios da região que dependem dos serviços administrativos desta CTL.

Segundo informado, há a necessidade de recursos para atender melhor os Avá-Guarani e melhorar sua qualidade de vida. Na medida da limitada estrutura física e reduzido corpo técnico, conseguiu-se viabilizar, na região, o acesso a diversos bens e serviços que, até então, eram inexistentes, como água potável e o registro civil, pois destaca-se que um dos maiores problemas é que os indígenas não têm documentação.

A falta de demarcação da terra é outro fator que impede que as políticas públicas sejam implementadas nessas comunidades. Com isso, as políticas chegam de forma parcial e ineficaz. O não reconhecimento desses territórios também inviabiliza a possibilidade de parcerias com ONG's de proteção ambiental e de direitos indígenas.

Ainda é relevante ressaltar a conquista de material para construção de 225 casas provisórias, entre outras ações que foram realizadas em conjunto com Ministério Público Federal de Guaira. Quanto ao MPF, a FUNAI acredita que o órgão tem sido atuante, visto que acionaram a FUNAI de Brasília a fim de viabilizar o processo de identificação e demarcação de terra, e também garantir a distribuição dos direitos básicos até então negados, como água potável, energia elétrica, escola e saúde. Contudo, segundo a informação coletada na FUNAI local, o atendimento aos indígenas feito pelo Centro de Referência de Ação Social é visto como insatisfatório porque ele age parcialmente, uma vez que entende que os indígenas são um problema, ao invés de entender o indígena como vítima de um problema.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados e sistematizados em nosso trabalho, é possível afirmar que as duas comunidades Guarani de Guaira vivem em situação de vulnerabilidade social. A maioria dos habitantes das aldeias possui pouca ou nenhuma documentação, o que termina por restringir e, às vezes,

excluir a possibilidade de inclusão nos diversos programas de políticas sociais assim como o acesso a recursos que subsidiam condições mínimas de sobrevivência digna. Tal paradigma está tentando ser invertido com a atuação da Coordenação Técnica Local da FUNAI e o Ministério Público Federal, mas aquele conta com reduzido número de corpo técnico e infraestrutura irrisória.

Ainda assim, quando existem condições para o aporte de políticas sociais ou serviços de outros órgãos responsáveis, essas comunidades esbarram em um segundo problema, ainda de ordem burocrática e decisiva: a falta de demarcação da terra. Isto é, a falta do reconhecimento oficial de suas terras tradicionais, pois o fato de estarem em terras “irregulares” é determinante para a implantação de políticas sociais.

Com a terra demarcada, é possível o acesso a diversos programas e projetos, em especial a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (PNGATI), “que visa à melhoria da qualidade de vida e às condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural” (BRASIL, 2012).

As comunidades indígenas querem ter direito à educação escolar bilingue e intercultural para seus filhos, sem inseri-los em um ambiente de discriminação e que não valoriza sua cultura; uma educação convencional não colabora para sua formação e, sim, até prejudica. Seria interessante a implantação efetiva e ampla da educação escolar indígena no município de Guaíra ou, pelo menos, alguns professores que falem e dominem a língua Guarani nas escolas com maior matrícula de alunos indígenas.

Atualmente, a maioria dos indígenas das referidas comunidades possui, como única renda, o Bolsa Família. A maior parte do valor que eles recebem é destinada à compra de alimentos. O restante das necessidades é garantido conforme o possível. Como nem todas as famílias conseguem o benefício do governo e, menos ainda, um emprego fixo, um grande número de indígenas já passou fome.

Num primeiro momento, identificamos ações concretas de apoio do Ministério Público Federal de Guaíra, que tem garantido alguns direitos fundamentais para os indígenas, como a educação, água, luz, comida. Mas são necessárias medidas mais consistentes, a começar pela implantação de um CRAS na área indígena, ampliando o atendimento e, quem sabe, inserindo membros da própria comunidade nesse trabalho, já que os funcionários não falam a língua guarani.

De forma geral, com o aumento e a estruturação e melhor capacitação

das equipes de órgãos públicos que atendem aos indígenas, como FUNAI, o CRAS e o MPF, é possível pensar em políticas sociais que garantam a inclusão das comunidades indígenas de Guairá, garantindo que os seus direitos não sejam negligenciados.

Entretanto é forçoso dizer que todas essas demandas reais e prementes só começarão a ser atendidas a partir do reconhecimento territorial dessas comunidades, o que amenizaria a questão da vulnerabilidade social graças à vinda de políticas sociais de caráter provisório, o que amenizaria o preconceito que a sociedade tem contra esses grupos, pois o próprio estado brasileiro iria reconhecê-los como donos legítimos de suas terras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sabrina de Assis. A retomada dos territórios ancestrais: os Guarani e a Cidade Real do Guairá. *Revista do Museu Arqueologia e Etnologia*, n. 24, p. 91-107, 2014.

AZEVEDO, Marta et al. *Guarani Retã: povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. [s.l.], 2008. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

BOGONI, Saul. *O discurso de resistência e revide em conquista espiritual (1639), de Antonio Ruiz de Montoya: ação e reação jesuítica e indígena na colonização ibérica da região do Guairá*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2008.

BORGES, Paulo Porto. Terra e memória: os territórios Guarani no Oeste do Paraná. *Perspectiva Geográfica*, Cascavel, v. 6, n. 7, 2011.

BRASIL. *Decreto n. 7.747*, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm>. Acesso em: jul. 2015.

_____. *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: set. 2016

_____. *Decreto n. 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: set. 2016.

_____. *Lei Complementar n. 75*, de 20 de maio de 1993. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o estatuto do Ministério Público da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp75.htm>. Acesso em: set. 2016.

CARTA dos indígenas Avá-Guarani da Tekoha Yhovvy em Guairá/PR. *Encontra*, ago. 2015. Disponível em: <<https://encontra.wordpress.com/2015/08/20/carta>>

- dos-indigenas-ava-guarani-da-tekoha-yhovoy-em-guairapr/>. Acesso em: set. 2016.
- CARVALHO, Maria Lúcia Brant. *Das terras dos índios aos índios sem terra - o Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta*. 2013. 834f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2013.
- COLODEL, José Augusto. *Obrages e companhias colonizadoras: Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960*. Santa Helena, PR: Educativa, 1988.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução 466*, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: set. 2016
- DEPRÁ, Giseli. *O lago de Itaipu e a luta dos Avá-Guarani pela terra: representações na imprensa do Oeste do Paraná (1976-2000)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2006.
- FARIA, Camila Salles de. A luta dos Guarani pelo uso da terra. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 6., A Questão Agrária no século XXI: Escalas, Dinâmicas e Conflitos Territoriais. 22-26 set. 2013, João Pessoa, PB. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2013.
- FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira (1902-1952)*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2007.
- FOTI, Miguel Vicenti. A morte por *jejuvy* entre os Guarani do sudoeste brasileiro. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 45-72, dez. 2004.
- FUNAI. Terras Indígenas. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: set. 2016.
- GREGORY, Valdir; SCHALLENBERGER, Erneldo. *Guaíra: um mundo de águas e histórias*. 1. ed. Marechal C. Rondon, PR: Germânica, 2008.
- MASUZAKI, Teresa Itsumi. A luta dos povos Guarani no extremo Oeste do Paraná. *Revista Pegada*, Presidente Prudente, v. 16, número especial, 2015.
- MYSKYW, Antônio Marcos. *Colonos, posseiros e grileiros: conflitos de terra no oeste paranaense (1961/66)*. 2002. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense/Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UFF/UNIOESTE), Niterói, RJ, 2002.
- MELIÁ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani. Economia e profecia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 33, p. 33-46, 1990.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). *Relatório de visita técnica à aldeia Tekoha Marangatu*. 2013a. Disponível em: <<http://www.prpr.mpf.gov.br/pdfs/2013/MARANGATU.pdf>>. Acesso em: set. 2016.
- _____. *Relatório de visita técnica à aldeia Tekoha YHovy*. 2013b. Disponível em: <<http://www.prpr.mpf.gov.br/pdfs/2013/YHVY.pdf>>. Acesso em: set. 2016.
- _____. *Relatório de visita técnica à aldeia Tekoha Porã*. 2013c. Disponível em: <<http://>>

www.prpr.mpf.gov.br/pdfs/2013/PORU.pdf>. Acesso em: set. 2016.

_____. *Resolução n. 87*, de 6 de Abril de 2006. Regulamenta, no âmbito do Ministério Público Federal, a instauração e tramitação do Inquérito Civil. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr5/normas/resolucoes/resolucoes_docs/resolucao_csmpf-87_-ago_2006.pdf>. Acesso em: set. 2016.

OLIVEIRA, Diogo. “Você vai entender porque o Guarani tá vivo até hoje aqui nessa fronteira!”: Apontamentos sobre os Avá guaienses contemporâneos (Paraná/Brasil). In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR, 10., Córdoba, Argentina, jul. 2013. *Anais...* Córdoba: [s.l.], 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

PACKER, Ian. *Violações aos direitos humanos e territoriais dos Guarani no Oeste do Paraná: subsídios para a Comissão Nacional da Verdade*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2014.

RIBEIRO, Sarah. Os Guarani no Oeste do Paraná: espacialidade e resistência. *Espaço Plural*, Cascavel, v. 6, n. 13, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/issue/view/107>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Fronteira e espacialidade: o caso dos Guarani no Oeste do Paraná. *Revista Varia Scientia*, Cascavel, v. 06, n. 12, p. 171-192, dez. 2006.

SURVIVAL INTERNACIONAL. *Progress can kill: how impose development destroys the health of tribal people*. 2015. Disponível em: <<http://assets.survivalinternational.org/documents/1511/full-report.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

WACHOWICZ, Ruy. *Obrageros, mensus e colonos: história do Oeste Paranaense*. 2. ed. Curitiba, PR: Vicentina, 1987.

Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural Kaiowá

Constituting a self ethnographic research through my trajectory and Kaiowá intercultural conception

Lídio Cavanha Ramires¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.375>

Resumo: O presente artigo apresenta minha trajetória de vida como Kaiowá e a sua influência no esboço da pesquisa autoetnográfica, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A autoetnografia que construí no mestrado é a partir do campo empírico estruturado na comunidade Kaiowá e Guarani, falante da língua materna do tronco linguístico Tupi Guarani, na Reserva Indígena Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul (MS). Para isso, foi possível constituir os processos metodológicos da pesquisa, a partir dos aportes teóricos dos estudos culturais, pós-críticos e colonialidade do saber que potencializam e estabilizam os saberes holísticos Kaiowá e Guarani, para dialogar com o conhecimento científico. Nesse sentido, vislumbra que a pesquisa transita entre a educação Kaiowá e Guarani, educação escolar indígena, as teorias já constituídas e a autoetnografia, evidenciando os processos de produção de dados no dia a dia que percorremos (como Kaiowá e Guarani), acontecem em movimentos de *ziguezaguar*. No caso desta pesquisa, destaco que o desenvolvimento se constituiu com o princípio de autoetnografia, a partir da vivência e experiência de vida no berço cultural da educação Kaiowá e Guarani; desde a minha infância vivi e convivi, perpassando em todas as fases, praticando os afazeres, os valores e constituindo-os saberes conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani. Nessa concepção, os passos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa eu denomino como autoetnografia, porque trazem concepções holísticas de dentro para fora no campo epistêmico. Como membro da comunidade, oriundo do mundo Kaiowá e Guarani e falante da língua materna, apropriei-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá

Sobre o autor:

Professor na Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, Reserva Indígena Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB. **E-mail:** lidiocavanha@yahoo.com.br

¹ Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, Reserva Indígena Te'yikue, Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brasil.

e Guarani a partir da nossa cosmovisão, potencializando-o como ciência, onde vai desterritorializar o campo empírico da nossa pesquisa, abrindo caminhos para os novos territórios da pesquisa.

Palavras-chaves: educação Kaiowá e Guarani; educação escolar indígena; saberes tradicionais; processo próprio de ensino-aprendizagem.

Abstract: This article presents my life trajectory as a *Kaiowá* and its influence on my autoethnographic research, at the Post Graduation Program in Education (PPGE/UCDB). The autoethnography built over the master was through the empiric field on *Kaiowá e Guarani* community, speaker of tupi guarani linguistic branch mother tongue, on the *Te'ýikue* Indigenous Reserve in Caarapó city, Mato Grosso do Sul (MS). For that, it was possible to built the methodological process of the research, through the cultural studies, post-critical and coloniality of knowledge that potentialize and establish the *Kaiowá and Guarani* holistic knowledge to dialogue with the scientific knowledge. In this way, this research transits among *Kaiowá e Guarani* education, indigenous scholar education, theories already constituted and the autoethnography, evidencing the process of daily data production that we go through (as *Kaiowá e Guarani*) occur in zigzag movements. In the case of this research, I underline that the development was constituted by the autoethnography principle, through the livingness and experience in the cultural cradle of *Kaiowá e Guarani* education. Since my childhood, I lived together, going through all the phases, practicing the chores, the values and constituting the knowledge as the basis of *Kaiowá e Guarani* education. In this conception, the steps used to the development of this research I denominate as autoethnography, because they bring holistic conceptions from inside to outside of the epistemic field, as a member of community, native of *Kaiowá e Guarani* world, and speaker of the mother tongue, I appropriate of the lettered world in order to bring and ressignificate the *Kaiowá e Guarani* knowledge through our cosmovision, potencializing it as a science, when the empirical field of our research will be desterritorialized opening ways to new research territories.

Key words: *Kaiowá e Guarani* education; indigenous scholar education; traditional knowledges; own process of teaching and learning.

Meu nome é Lídio Cavanha Ramires, sou da etnia Kaiowá, nascido e criado na Reserva Indígena Te'ýikue², no município de Caarapó, MS. Fui criado pelos meus avós maternos desde pequeno, me considero criança “*guacho*”³. Tive uma infância do jeito próprio de ser Kaiowá, a educação que recebi dos meus avós foi de acordo com os princípios fundamentais que regem a conduta

² A Reserva Indígena Te'ýikue, foi demarcada no dia 20 de novembro de 1924, com extensão de 3600 ha, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Órgãos indígenas do Governo Federal. Para nós Kaiowá e Guarani, a palavra RESERVA é muito forte, que denomina um espaço (territorialização) para abrigar comunidade ou povos incapaz, ou seja, um espaço de confinamento dos povos indígenas (ver BRAND, 1997).

³ A expressão *guacho* nós Kaiowá e Guarani utilizamos para denominar criança criada fora dos pais, muitas vezes criada no núcleo familiar e, em alguns casos, sem nenhuma relação parentesco. Para que a criança torna-se *guacho*, pode ocorrer pelo abandonado, mortes ou sem condições dos pais para criá-los, onde uma família pode adotá-lo.

do povo Kaiowá (através da cosmologia “mito”). Tive a liberdade permitida para aprender fazer/praticar o que os adultos transmitem através de suas práticas material e espiritual com o jeito próprio da educação Kaiowá, ouvir, tolerar “esperar e respeitar o tempo do outro”, ser solidário e ter espírito de reciprocidade, transitando desde pequeno em vários afazeres, observando os entornos, de escutar o som das matas, dos rios, os cantos dos pássaros e dos animais, na perspectiva de adquirir autonomia de sobrevivência “*che guapo hanguã*”⁴.

O meu avô Minério Cavanha veio da região do atual Município de Jateí, MS, Distrito de Nova Esperança, Ouro Branco. Na sua infância, passou pela região do Distrito de Cristalina, município de Caarapó, MS, no *Tekoha*⁵ *Ava Tovijo*, onde participou algumas das etapas de *kunumi pepy*⁶, no qual não concluiu a etapa final para furar o lábio, porque fugiu do local com outro colega da mesma idade, vindo para atual *Tekoha Te'ýikue*, município de Caarapó, MS.

Durante uma conversa com o Ponciano⁷, ele falou do *Tekoha Ava Tovijo*, que conhece e que frequentou muito o local quando era jovem, nos finais de semana vinham com seus pais festejar aí, falou que a liderança era o Ñanderu Félix Karaguata⁸, liderança tradicional do *tekoha*. E a minha avó Seferina Escobar sempre foi da região de Caarapó, MS, nasceu no *Tekoha Korrallito*, na atual Fazenda São Paulo, quando as famílias foram expulsas de seu *Tekoha*. Veio morar com sua família na atual Reserva Indígena Te'ýikue, onde construiu a família com meu avô ainda muito jovem. Ele sempre trabalhou nas fazendas

⁴ *Guapo* é uma expressão que utilizamos para denominar habilidade, capacidade, criatividade, apto, agilidade, competência, ou seja, o sentido da frase “*che guapohaguã*” é “para eu adquirir habilidade, obter criatividade e ser ágil nos afazeres, articulando os saberes nas práticas do dia-a-dia”.

⁵ Para nós o sentido da palavra *tekoha*, vem da palavra *teko* – vida e o *ha* é o espaço ou lugar, onde é possível viver o modo de ser Kaiowá e Guarani.

⁶ *Kunumi pepy* é denominação de uma cerimônia de iniciação de menino Kaiowá, para furar o lábio, quando faz a consagração espiritual, na concepção ocidental o ritual é a passagem de criança para adolescente. Para nós Kaiowá, o menino torna-se jovem adulto, apto a aprender e praticar os afazeres dos adultos, também só assim é possível obter o ser mais puro da vida para entrar a *Terra Sem Males*.

⁷ Ponciano Paulo rezador da Reserva Indígena Te'ýikue, avô da minha esposa estava junto com meu sogro que estava me ajudando trocando postes das cercas, enquanto a gente trabalhando ele estava aí, conversando a questão das retomadas dos *tekoha* tradicional, nessa conversa puxei o assunto direcionando os *tekoha* tradicional na região, quando ele contou que na sua infância junto com seus pais frequentemente vinham no *Tekoha Ava Tovijopara* participar dos rituais de *kunumi pepy*, batismo de criança e outras festas tradicionais que aconteciam com muita frequência, também passavam nos *tekoha* entorno da atual Te'ýikue.

⁸ Segundo Ponciano, o Félix *Karaguata* era líder religioso e político no *tekoha*, na língua *Mboruwicha* denominava para o líder político e o *Johechakary* para o líder religioso, porque na época o líder do *tekoha* tinha a função político e religioso.

entorno da reserva, roçando e derrubando matas, plantando sementes de colônia, posteriormente braquiária para formar pastos de gados.

O meu avô foi um do auxiliar – *yvyra'ija*⁹ dos rezadores principais do *Tekoha Te'yíkue* e participou ativamente na organização interna da reserva como “capitão, vice-capitão e conselheiro” na época, como menciona Benites (2014, p. 44):

[...] o meu avô Cassimiro Fernandes (em 17 de março de 2013) relatou que, quando chegou à aldeia, a liderança geral era *Menério*, além de João *Mbokoto*, que era liderança na região do *Mbokaja*, e João Dalo na região do Saverá.

Ele acumulou sabedoria a respeito da cultura Kaiowá e Guarani, por meio do qual conseguiu ensinar aos seus familiares, transmitindo saberes sobre caça, pesca, produção de alimentos, extração de matérias-primas das matas, plantas medicinais, as rezas para enfermidade como dor de barriga, dor de cabeça, conjuntivite, para partos das mulheres, entre outros.

Desde pequeno, acompanhei os meus avós nas roças, nas pescas, nas colheitas de frutas, nas caças, nas extrações de matérias-primas das matas. Durante esse acompanhamento, ele ensinou a ter o olhar atento para observar o que ele faz durante os processos de cada um dos afazeres. Com esse ensinamento, consegui adquirir a habilidade de observar os entornos, de escutar o som das matas, o canto dos pássaros, obter a tolerância de esperar e respeitar o tempo do outro, ser solidário e ter espírito de reciprocidade.

Quando tinha seis anos de idade, minha irmã Julia Elizabete Cavanha Ramires, que estudava mais ou menos 3ª série das séries iniciais, levou-me para estudar na pré-escola, a sala era multiseriada, tinha muitos alunos. No terceiro dia, cheguei até a escola e não queria mais entrar na sala de aula, ela tentando me colocar na sala, e juntamente a professora, mas não conseguiram me colocar para dentro da sala de aula. Depois disso, minha irmã ficou envergonhada e não me levou mais.

Somente no ano seguinte, já com sete anos de idade, me matriculou e consegui frequentar a escola. No início tive muita dificuldade para me adaptar ao jeito da educação escolar, de entender a professora, porque não sabia falar em português. No final do ano, mesmo já alfabetizado, a minha professora me reprovou por não ter uma boa caligrafia, para melhorar a minha escrita.

No segundo ano de alfabetização, já entendia algumas palavras em português, comecei ajudar a professora (a mesma), sendo intérprete dela dentro da sala de aula com aquelas crianças que não entendiam nada em português,

⁹ *Yvyra'ija* denomina-se para auxiliar ou ajudante de rezador(a).

pois eu tinha mais habilidade com a matemática porque era mecânica e só algoritmo; resolvia as questões com muita facilidade e ajudava os colegas. A professora com quem estudei até a 3ª série, trabalhava mais a matemática, somente na 4ª série que o professor trabalhou um pouco mais com a língua portuguesa, mas não entendia o contexto do que estava estudando, mesmo assim conclui a 4ª série.

Durante cinco anos que frequentei a série iniciais na atual Escola Municipal Indígena Nãdejara, Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue, na época era extensão da Escola Rural do Distrito de Saiju de Caarapó, a minha vida de estudante foi muito sofrida, caminhava os 6 km todo os dias da semana, no sol quente, na chuva e, durante o inverno, caminhava descalço, pela manhã a geadas era branca no chão, quando chegava à escola não sentia mais os meus pés (a professora fazia fogo na sala de aula dentro de uma bacia para nos esquentarmos). Como não tinha merenda todos os dias, ia na roça buscar batata doce ou mandioca, cozinhava e, no outro dia de manhã cedo, enquanto meus avós tomavam chimarrão, eu esquentava batata doce ou mandioca cozida para levar na escola como lanche.

Naquela época, no final da década de 80, tudo era muito difícil, o meu avô era aposentado, mas não sobrava para comprar roupa e calçado para mim. Minha mãe trabalhava na cidade como doméstica, de vez em quando ela trazia roupa e calçado pra mim, mas não era o suficiente. Entre a ida e vinda na escola já sabia qual era o meu papel em casa; chegando, comia algumas coisas que tinha para comer e pegava meu estilingue e ia caçar passarinho com outros primos meus. Como o meu avô tinha roça, em cada safra colhia bastante arroz. Para descascar, nós socávamos no pilão uma quantidade suficiente para o dia todo. Eu tinha habilidade para socar em dupla – *ñembiso jovái*¹⁰ e, no entorno da roça, armava bastante armadilha de laço – *ñuhã'i*¹¹ para pegar nambu codorna, chororô e perdigão. No ponto de vista atual, seria uma extrema crise, mas, na época, tudo era normal, e convivía feliz nesse contexto. A minha rotina de vida foi constituída nesse ambiente, onde tudo tinha que ser adquirido a partir da autonomia de sobrevivência.

Aos onze anos de idade, passei para 5ª série, na época, “hoje sexto – 6º ano”. Tinha que ir estudar na cidade de Caarapó, MS, no meio dos não índios na Escola Estadual Cleuza Aparecidas Vargas Galhardo, um contexto desconhecido. Quando cheguei à escola, percebi que tinha que comprar tudo, mas

¹⁰ *Ñembiso* – socar e *jovái* – dupla, ou seja, socar em dupla, tradicionalmente nós Kaiowá e Guaraní tínhamos habilidade para socar os alimentos no pilão, em dupla.

¹¹ *Ñuha* – armadilha e o *ĩ* – pequeno, ou seja, pequena armadilha de laço. Armadilha para pegar pássaros ou nambu que é comum na nossa prática, de armar na mata ao redor da casa e na roça.

o meu avô não tinha condições para comprar o que a escola solicitava, pois apenas conseguia comprar caderno, caneta, lápis e borracha. Sofri preconceito durante o ano. No final do ano, fiquei de exame em algumas matérias, porque não conseguia acompanhar o conteúdo da disciplina, além disso, o transporte no período da chuva, não buscava os alunos da zona rural, com isso fiquei prejudicado, perdendo provas e trabalhos nesses dias, e cheguei a reprovar.

No ano seguinte, eu não queria mais estudar, os meus avós queriam que continuasse estudando, mas mesmo assim desisti de estudar e fui trabalhar com meu tio que morava na fazenda no município de Laguna Carapã, roçando pasto, capoeira e capinando lavoura de soja e milho. Nessa vida me divertia trabalhando, caçando e pescando, nesse período, outro tio¹² meu foi para trabalhar junto, e ele, durante a roda de tereré e o espaço livre que tínhamos, gostava de contar a trajetória dele.

Contava muito sobre o que ele vivenciou durante a infância junto com a família dele na colheita de erva-mate no Cone Sul de Mato Grosso do Sul. As andanças que eles faziam quando saíam de uma fazenda em busca de outra para colheita de erva-mate, caminhava a pé por vários dias até chegar ou encontrar próximo trabalho. A partir de adolescente, já começava trabalhar na roçada e derrubada de matas em vários municípios de Mato Grosso do Sul, inclusive no Pantanal e no país vizinho “Paraguai”, convivendo com as pessoas experientes e sábias da cultura, quando conseguiu acumular muitas experiências de vida e os saberes tradicionais.

A história (re)lembrada por ele era emocionante, contava cada detalhe do que aprendeu da cultura durante a trajetória de vida no *tekoha* e nos trabalhos pelas fazendas por onde passava. Quando iam trabalhar no Paraguai, ficava no mínimo noventa dias e, muitas vezes, no final de semana, iam visitar o *tekoha* no Paraguai. Segundo ele, os parentes faziam grande festa para eles e gostavam de ouvir o canto do parente brasileiro. Durante a narração da história, ele cantava alguns trechos do canto – “*kotyhu e guahu*”¹³ como fazia o canto, a dança e contava que fazia a troca de canto e reza com os parentes de lá (Paraguai). Enquanto contava a história, os olhos dele enchiam de alegria e parecia tão vivo aquele momento.

Através da história contada por ele, parecia que eu estava vivendo aquele momento, viajando no tempo; isso despertou em mim o gosto pela

¹² O meu tio Samuel Oliveira, marido da minha tia Izabel Moraes (*in memoriam*), era uma pessoa que conheciam muitos sobre a nossa cultura, da cosmologia e praticavam. Hoje ele entrou para igreja deixando a nossa cultura e os saberes tradicionais.

¹³ *Kotyhu e guahu* é o canto festivo. O *kotyhu* é o canto mais animado, o ritmo de dança para acompanhar é mais rápido e o *guahu* é o canto tipo mais romântico, possui canto de dia e de noite.

prática da cultura, de buscar cada vez mais a nossa história. Com a narração da história, transmitia em mim o ensinamento do ser Kaiowá, cada dia contava uma parte da origem dos nossos princípios – *Ñanerembypy/Ñepyrumby*¹⁴. Contava muito sobre o mito do sol e da lua; em cada momento da conversa, contava as partes/fases da história e que cada fase tinha significado na nossa conduta do ser Kaiowá. Como o início da gestação da mãe do sol e da lua – *Paikuara ha Jasy*, da separação, após a separação, durante a gestação, o caminhar seguindo o rastro do pai, a armadilha e o nascimento precoce dos gêmeos, a transformação dos animais, das aves, dos rios, das perseguições, os renascimentos da lua. Com essas histórias, acumulava mais os saberes que os meus avôs transmitiam para mim.

Hoje, aquele tempo de tereré e o espaço livre que o meu tio usava para contar a história vivenciada por ele desde a infância, vejo que era uma aula, utilizava os espaços alternativos para transmitir o que aprendeu da cultura e com a natureza. Assim transmitindo e multiplicando os saberes tradicionais através da escola da vida do Kaiowá e Guarani, ou seja, isso é o processo próprio de ensino-aprendizagem dos Kaiowá e Guarani, ensinando e aprendendo nos espaços alternativos.

A partir dos doze anos de idade, já me sentia como jovem adulto, trabalhando nas fazendas, ganhando o meu próprio dinheiro. Daí em diante, já fui trabalhando no meio dos adultos, no contrato informal em que os empreiteiros carregavam pessoas da reserva para trabalhar nas fazendas na roçada de pastos, colheitas de braquiárias e outros serviços braçais nos municípios vizinhos de Caarapó, MS.

Aos treze anos de idade, comecei a ir pela primeira vez para trabalhar na usina de cana-de-açúcar “Usina Santa Helena”, município de Nova Andradina, MS. No dia seguinte da chegada, por não me adaptar com o cheiro de vinhaça, fiquei doente por duas semanas, quase morri, mas consegui vencer e completei sessenta dias de trabalho. Depois fui para trabalhar na Destilaria DEBRASA no município de Brasilândia, MS.

Na Usina Santa Helena, com experiência adquirida no trabalho canavieiro, aos quinze anos de idade já passei a trabalhar de auxiliar com o responsável (indígena) dos trabalhadores (denominada cabeçante da turma). A turma tinha em torno de cinquenta pessoas, aí eu distribuía os trabalhos (denominada *êito*, são sete fileiras de cana para cada pessoa cortar em média de 1500 metros) para os trabalhadores, medindo o trabalho feito por eles, com compasso de dois metros, repassava total de metragem e o valor da diária

¹⁴ *Ñanerembypy* – nossa origem e *ñepyrumby* – o início.

para o fiscal da empresa. Nesse período, aprendi muito para conviver entre os adultos, a respeitar o trabalhador, sabendo dialogar com o colega trabalhador, principalmente quando ia cobrar em relação ao trabalho “mau feito”, a ouvir a conversa dos adultos, as brincadeiras, os causos que contavam eram entorno da cosmologia (mitos) e observar o comportamento, a atitude e a conversa de cada um.

Durante minha trajetória de vida, aprendi muito com meus avós, meus tios, com os adultos que convivi, a educação Kaiowá; quando passei pela educação escolar tradicional, esta não conseguiu desfragmentar o que adquiri. Nessa perspectiva, Bauman (2001, p. 149) destaca.

A memória do passado e a confiança no futuro foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre assumir a responsabilidade e viver o momento.

Em 1999, aos dezenove anos, tive duas oportunidades, uma delas era para trabalhar com uma turma de cinquenta pessoas como cabeçante, como denominava no *tekoha* a figura do responsável pela turma, com carteira assinada. O convite veio pelo gerente responsável de contrato de mão de obras da Usina Santa Helena, “Joaquim”. E outro era o convite das lideranças da Reserva Indígena Te’yikue, Silvio Paulo e José Veron, para fazer curso Normal em Nível Médio, o *Projeto Ara Vera* (Tempo/Espaço Iluminado). Numa tarde, o vice capitão José Veron me chamou na casa dele para conversar, dizendo que tinha uma vaga pra mim; era para fazer o curso para ser professor, não para começar já dando aula, mas sim, me preparar, e, quando houvesse a oportunidade, chamaria para dar aula, caso se eu viesse a aceitar.

Com muita cautela, tinha que fazer a escolha entre trabalhar com um grupo de cinquenta trabalhadores na usina com carteira assinado como cabeçante ou fazer o curso de formação para professor indígena. A situação de trabalho na usina de cana-de-açúcar já conhecia, e o contexto da educação escolar era um campo desconhecido. Porque a minha vida de estudante foi num curto espaço de tempo, parei de frequentar a escola precocemente por várias razões e não tinha boas lembranças. O que ficou um pouco na memória de quando estudava era o modelo da educação escolar homogeneizador e colonialista; portanto escolhi o desafio de fazer o curso e entrar para o campo da educação escolar indígena, e, em julho de 1999, começou a primeira etapa do curso *Ára Vera* na Vila São Pedro, município de Dourados, MS.

Nessa época, só a equipe de lideranças fazia a escolha de pessoa para cursar o *Ára Vera*, até porque era o início da implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te’yikue. Atualmente as lideranças escolhem,

junto com a equipe, para gestor da escola, pessoas que vão ingressar na educação, posteriormente cursar o Ára Vera em exercício.

O ambiente a que cheguei no início, denomino um “novo território”, pois estava vindo de um contexto de trabalho braçal, com comportamento/estilo/concepção diferente, um pouco “desnorteados”, chegando num ambiente de formação educacional específico na questão da educação escolar indígena, encontrando um grupo de oitenta cursistas Guarani e Kaiowá de diferentes *Tekoha*, muitos deles já com currículo extenso na participação da conjuntura política indígena junto ao movimento de lideranças e professores indígenas e assessoria de professores não indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), através do Programa Kaiowá/Guarani, atual Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas (NEPPI), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Dourados, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros parceiros, com histórico de luta exemplar juntos com a populações indígenas. Percebi que tudo começou aí, o processo de descoberta dos valores da minha identidade Kaiowá, a desconstrução das concepções formadas até então e o resgate da cosmovisão que estava adormecido em mim. No retorno do curso, os professores Alécio Soares Martins e Ládio Veron, de vez em quando, solicitavam-me para substituí-los, no intuito de oportunizar-me adaptação ao ambiente escolar e adquirir a prática pedagógica.

Em 2000, fui contratado não como professor, mas sim como monitor, para lecionar 2ª série na extensão da Escola Nãdejara, Sala Mbokaja, na região Mbokaja da Reserva Indígena Te'ýikue, escolinha de sapé, de chão batido, parede fechada com bambu rachada, a porta e janela era aberta, com uma sala de aula e uma cozinha. Nesse momento, começava a segunda parte da minha redescoberta, ou seja, a construção de uma concepção em torno da educação escolar indígena, tendo em vista a transição da educação Kaiowá e Guarani na prática pedagógica da escola. Como funcionou essa parte? A organização da carga horária era de 32 horas semanais, tendo 25 horas em sala de aula e outras 7 horas destinadas para estudo, sendo 3h30 na terça-feira e o restante na quinta-feira.

Como era o começo da construção do processo da educação escolar indígena¹⁵, demandava muitas discussões e estudos; nessa perspectiva, uma

¹⁵ Com a implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, a partir de 1997, demandava muitas discussões e estudos, por que a maior parte da comunidade não aceitava a proposta da nova organização da escola indígena, mas com o envolvimento de lideranças, alguns professores indígenas, equipe da secretaria municipal de educação com total apoio do prefeito Guaracy Boschilla, assessoria técnica do Programa Kaiowá/Guarani - NEPPI/UCDB e CIMI. Realizava-se muitas reuniões com os pais e com os professores indígenas se discutia

parte das horas atividades utilizávamos para estudo coletivo do curso de formação Ára Vera, onde estudávamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) do início ao fim e, na outra parte das horas atividades, realizamos estudos para planejamento da sala de aula. Nesses estudos, os professores mais experientes puxavam as discussões como: Eliel Benites, Renata Castelão, Rosenildo Barbosa de Carvalho, Otoniel Ricardo, Alécio Soares Martins, Braulina Isnarde e outros professores indígenas. No início fiquei um pouco perdido, sempre do meu jeito, falando pouco, mas observava bastante os discursos de cada um. Aos poucos foi ficando claro o papel da escola indígena e do ser professor indígena, através das reuniões dos pais nas escolas e dos Fóruns Indígena na reserva.

Com a implantação da educação escolar indígena diferenciada na Reserva Indígena Te'ýikue, em 1997, com a assessoria dos professores do Programa Kaiowá e Guarani-UCDB, a Secretaria Municipal de Educação de Caarapó elaborou o plano alternativo para atender a educação escolar indígena, em uma das metas, foi colocado para realizar um fórum anual, espaço de discussão e decisão da comunidade indígena. A primeira foi realizada na cidade de Caarapó pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, para debater a questão indígena. Conforme Benites (2014), entre os dias 14 a 18 de abril de 1997, na semana dos povos indígenas. A partir do segundo fórum, passou a ser realizado na reserva, e a Escola Nãdejara vem assumindo gradativamente a sua coordenação.

Hoje, a Escola Municipal Indígena Nãdejara Polo assumiu totalmente a coordenação do fórum, conhecido como Fórum Sobre a Questão Indígena Caarapó, MS. Em 2015 foi realizado o XIX Fórum, reunindo em média oitocentas pessoas anual, o que acontece na semana dos povos indígenas. Durante a semana, são realizados eventos esportivos tradicional e não tradicional, reuniões em microáreas nas extensões da escola dentro da reserva, para debater questões relacionados ao tema do Fórum e, no sábado, é encerrado com o Fórum Indígena (ver BENITES, 2014), do qual participam comunidade local, lideranças indígenas convidadas de outro *tekoha*, parceiros como Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE), Ministério Público Federal (MPF), representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), parlamentares municipal, estadual e federal, os professores do Programa Kaiowá/Guarani-NEPPI/UCDB, entre outros que apoiam a nossa causa. Através da minha participação direta nas reuniões, principalmente nos fóruns, fui constituindo conhecimento sobre o contexto da educação escolar indígena. Nessa perspec-

muitos nas atividades pedagógicas da escola.

tiva, as lideranças da reserva na época eram muito atuante sobre essa questão, e colaboraram bastante no meu crescimento nessa conjuntura política e como professor indígena.

Nesse sentido, Benites (2014), enfatiza a participação direta das lideranças da comunidade no processo da construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue:

A luta iniciada pelos professores na construção da educação escolar indígena, a partir de 1997, com Silvio Paulo na liderança, não foi apenas na educação, mas também na aquisição de poder diante das forças externas e internas, estabelecidas durante muito tempo, a partir das práticas ditatoriais exercidas na aldeia com a implantação da política indigenista do século XX. Por isso, a construção da escola indígena é considerada como uma grande ruptura e marco da participação política de toda a comunidade. (BENITES, 2014, p. 47).

Com a conclusão do Curso Ára Vera no final de 2002, tive a oportunidade de prestar concurso público da prefeitura de Caarapó, para exercer o cargo de professor da série iniciais, onde fui aprovado e empossado no início do ano letivo de 2003.

No segundo semestre de 2004, substituí um colega professor indígena para dar aula na língua materna de 5^a a 8^a série; pra mim foi um grande desafio no início, não a questão da língua, mas o fato de estar diante dos adolescentes. Não foi fácil! Isso passou com algumas semanas de trabalho, assim consegui trabalhar com eles até o final do semestre.

No entanto a minha atuação como professor em sala de aula aconteceu durante cinco anos. Nesse tempo, tive muitas oportunidades de conhecer as crianças de diferentes famílias, o estilo de vida, comportamento e uma linguagem diferente. Mas o que me chamou atenção e deu uma lição para mim, foi quando certo dia pedi para um aluno meu buscar vassoura da cozinha, em guarani "*tereho egueru cheve 'vasóra' kosinágui*", tradução "vai buscar vassoura para mim da cozinha" e o menino foi para cozinha demorou uns dez minutos e voltou, falou que não tinha achado a "*vasóra*", aí tinha outro colega dele no meu lado e falou pra mim, "professor, ele não entende '*vasóra*', ele entende "*typycha*"! Ou seja, a *vasora* que eu utilizava como palavra guarani, na verdade estava guaranizando a vassoura no meu cotidiano, pois em guarani era *typycha*, aí me dei conta que eu estava deixando de falar a língua materna correta, precisava falar a linguagem dos alunos, cuidando da diversidade linguística da sala de aula, pois aí tinha o maior número de Guarani Nãndéva e pouco Kaiowá.

A partir dessa lição, fiquei mais atento com o meu comportamento junto aos alunos, jovens, pais, rezadores, professores e em outros meios em que me situava. Isso contribuiu para que fizesse a autoavaliação do meu comportamento, da linguagem que utilizava e da minha prática pedagógica na sala de aula.

Em 2005, com a nova gestão do município e a nova equipe da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE), fui convidado para compor a equipe pedagógica da Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo. No início, eu não queria assumir essa função, entendendo que eu era muito novo e que não daria conta, mas não me deram a possibilidade de escapar, aí, mesmo com muita insegurança e sem ter a formação específica para coordenador pedagógico, fui para a equipe.

Os próprios professores indígenas contribuíram muito com os trabalhos dos coordenadores pedagógicos da escola e Anari Felipe Nantes¹⁶ respondia como diretora na escola. Ela foi uma pessoa que contribuiu muito com o meu crescimento tanto como professor indígena, como quanto coordenador pedagógico. Também foi importante para o crescimento do grupo de professores indígenas e coordenadores pedagógicos da escola, principalmente na questão de amadurecimento, de aceitação do próprio patricio para atuar na gestão da escola, de forma democrática e compartilhada, onde todos têm a oportunidade de participar nas decisões e encaminhamentos, assim nas atividades pedagógicas, nas reuniões com os pais, nos Fóruns Indígenas e outros eventos que acontecem dentro da Reserva Indígena Te'yíkue.

Nesse período, a assessoria do Programa Kaiowá/Guarani, atual NEPPI-UCDB, coordenado pelo Prof. Antônio Jacó Brand¹⁷ junto com Kátia Vietta¹⁸, contribuiu muito com o desenvolvimento e a construção do processo

¹⁶ Anari Felipes Nantes é uma religiosa da Congregação das Irmãs de São José, professora efetiva da rede municipal desde 1998, nesse período começou a trabalhar na escola da Reserva Indígena Te'yíkue e realizando trabalho missionário junto a nossa comunidade. Teve a participação direta na construção do processo da educação escolar indígena diferenciado, acompanhou e orientou os professores indígena de Caarapó do curso Ára Vera. Lutou diretamente na construção do processo da Escola Estadual de Ensino Médio *Yvy Poty* e pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu na UFGD. Conseguiu vários recursos junto com os parlamentares estadual e federal para melhorar a infraestrutura da escola e pela construção do espaço da Unidade Experimental da escola (um campo experimental da escola).

¹⁷ Antônio Jacó Brand (*in memoriam*), na década de 70, trabalhou no CIMI, onde atuou em defesa dos direitos dos povos indígenas e, nesse período, conheceu a Reserva Indígena Te'yíkue coberta com vegetação nativa com a maior parte da Mata Atlântica. Na década de 90, Brand como professor historiador e pesquisador da Universidade Católica Dom Bosco, através do Programa Kaiowá/Guarani, precisou desenvolver pesquisa na terra indígena, e procurou a Reserva Indígena Te'yíkue, em consonância com o Capitão na época Silvio Paulo e vice Jose Veron, em 1996 começaram realizar diagnóstico ambiental da reserva.

¹⁸ Kátia Vietta fazia parte da equipe do Programa Kaiowá/Guarani - NEPPI/UCDB, como professora antropóloga e pesquisadora.

da educação escolar indígena. Realizava várias formações específicas através de oficina, orientava a metodologia de pesquisa, planejamento com conteúdo específico, oficina com os rezadores e idosos da aldeia; isso possibilitou aos grupos de professores indígenas um crescimento coletivo na perspectiva da escola indígena.

Durante o trabalho efetivo do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB, o que deu mais visibilidade na Reserva Indígena Te'ýikue foi a questão ambiental, através do Projeto de Gestão Ambiental. A equipe de coordenadores pedagógicos, professores indígenas da Escola Ñandejara, as lideranças da comunidade e professores do NEPPI juntos realizamos os trabalhos de conscientização e sensibilização da comunidade sobre a importância da preservação e recuperação das remanescentes florestais e mananciais/nascentes de águas da reserva, porque, no período seco de inverno, o incêndio era muito intenso, o que dificultava o trabalho ambiental. As reuniões foram realizadas por microrregiões nas famílias grandes da reserva. Nessas reuniões, os nossos saberes são fundamentais, para isso sempre os *ñanderu* como o Lidio Sanches, Florêncio Barbosa, Emiliano Hilário, entre outras pessoas mais velhas da comunidade, faziam parte da equipe.

Nas reuniões em microáreas, levávamos experiência da família do rezador Lídio Sanches¹⁹ realizada na região *Mbopiy* da Reserva Indígena Te'ýikue, porque, com o trabalho coletivo da família, foi possível recuperar e preservar aproximadamente doze hectares de mata nativa, a exemplo de família da região da Missão²⁰ e da experiência da Escola Ñandejara que conseguiu reflorestar com a primeira turma de 5ª série, em 1998, aproximadamente um hectare com árvores nativas no fundo da escola. Nessas reuniões destacamos para ele os trabalhos realizados através do projeto de gestão ambiental para recuperação e preservação dos fragmentos das remanescentes florestais existentes nas regiões da reserva, como os aceiros feitos com trator e, nas áreas degradadas onde havia voçorocas nos mananciais de águas, foram construídas represas para prática de lazer e criação de peixes (alevinos) como fonte de sustentabilidade para comunidade.

O projeto de gestão ambiental possibilitou as discussões na questão da gestão territorial, no qual a minha participação foi significativa em oficinas

¹⁹ Lidio Sanches é rezador – *ñanderu*, 59 anos de idade da etnia Kaiowá, morador da Reserva Indígena Te'ýikue na Região *Mbopiy* – córrego de morcego, é um mestre tradicional que contribui bastante com a difusão dos nossos saberes na educação escolar indígena.

²⁰ Missão é uma região da Reserva Indígena Te'ýikue, antigamente denominava como *Jaichá Syry* – córrego de paca, porque tinha muita paca na região. Atualmente é conhecido como Região Missão porque a Missão Evangélica Caiuá se instalou ao lado da reserva, e a comunidade utilizou-o para referenciar-se à região onde mora.

realizadas com os mais velhos, rezadores – *ñanderu*, lideranças da comunidade e pesquisadores do NEPPI/UCDB²¹, principalmente nas interlocuções para aquisição de informações sobre o território tradicional e a constituição de nomes das microrregiões da Reserva Indígena Te'ýikue para produção de cartografia, organizado pelo Celso Rubens Smanioto – Geoprocessamento/NEPPI/UCDB. Portanto, através da minha participação direta na intermediação e na condução das discussões entre os mais velhos e pesquisadores do programa nas reuniões e oficinas realizada na reserva, consegui compreender melhor o conceito de território para nós Kaiowá e Guarani, ou seja, adquirir outros olhares, me posicionando como professor indígena pesquisador interno, desnaturalizando o meu ambiente natural.

Como membro da equipe pedagógica da escola participei diretamente em várias reuniões do Movimento de Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani representando professores indígenas da Reserva Indígena Te'ýikue, na construção do processo da educação escolar indígena, na luta pelo curso superior (licenciatura intercultural – *Teko Arandu*) formação continuada específica para professores Kaiowá e Guarani, nos encontros de professores realizados na Reserva Indígena de Amambai, Jaguapiru/Dourados, Porto Lindo/Japorã, Sessoró/Tacuru, Pirajuí/Paranhos, Pirakuá/Bela Vista e Takuapiri/Coronel Sapucaia, os quais me oportunizaram conhecer melhor a conjuntura política do povo Guarani e Kaiowá ao qual pertencço. Como trabalhador rural braçal, até então, o contexto da conjuntura política era um território desconhecido para mim; a partir do meu ingresso na educação/escola e da minha participação efetiva junto com o Movimento, comecei a ter visão sobre o novo “território”.

Quando Anari Felipe Nantes deixou a direção da Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, em fevereiro de 2011, para assumir a diretoria da Província dela, a Congregação da Irmã de São José, em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, fui indicado pelos professores e lideranças da comunidade para assumir a direção da escola em que eu estava atuando como coordenador pedagógico, desde 2005.

Com a minha atuação direta na gestão da escola, busquei um diálogo mútuo entre professores indígenas e não indígenas, lideranças da comunidade, *ñanderu kuéra*²², pais, mães e outros na perspectiva da gestão compartilhada

²¹ Os pesquisadores do NEPPI/UCDB, além do Brand, era o Antônio Teodoro, Reginaldo, Kátia Vietta, Antônio José, Cida Perrelli, Celso Rubens Smanioto, Adir Casaro Nascimento, Rosa Colman, Leandro Skorwronski entre outros que passaram pelo programa.

²² Os *ñanderu kuéra* me refiro aos rezadores Lídio Sanches, Florêncio Barbosa, Cícero da Silva, Ponciano Paulo, Vale Ortiz, Anselmo Lescano, Emiliano Hilário são conhecedores dos nossos saberes tradicionais oriundos da Te'ýikue.

e democrática, oportunizando a participação de todos na construção do processo da educação escolar indígena, tendo em vista a transição de saberes tradicionais no espaço da educação escolar através dos processos próprios de ensino-aprendizagens Kaiowá e Guarani, no intuito de fortalecer e valorizar os saberes dos mais velhos e *ñanderu kuéra* da comunidade.

O espaço da gestão da escola oportunizou-me conhecer melhor o contexto burocrático do sistema regulador externo (do governo) e da escola indígena, conforme Donald (2000, p. 85)

[...] dois ritmos nunca estão totalmente em sincronia que as fronteiras entre a educação, o governo e a cultura popular não são, nunca resolvidas. Algumas vezes o pedagógico e o popular coincidem; outras vezes eles se sobrepõem; outras vezes, ainda, eles estão em conflito.

Assim compreendendo a importância de construir a identidade de uma escola indígena, através do projeto pedagógico específico, e garantir a característica do Kaiowá e Guarani que venha no encontro das demandas da comunidade, percebi também que, para construir uma proposta pedagógica diferenciada, é preciso de uma gestão compartilhada e democrática porque, através da participação de todos os segmentos da comunidade, possibilita conhecer melhor as diferentes opiniões das famílias (tradicionais, católicas, evangélicas...)

Quando ingressei na primeira turma do curso superior em 2006²³, na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como formação específica para professores Kaiowá e Guarani, criei uma expectativa que o curso passaria uma receita pronta para trabalhar, o conteúdo e a metodologia para escola indígena, pois, por se tratar de um curso de licenciatura específica para professores indígenas Kaiowá e Guarani, recém-criado, tudo tinha que ser construído a partir das necessidades e demandas das escolas indígenas. Nos dois primeiros anos do curso, o estudo foi focalizado no núcleo comum trabalhando os fundamentos da Educação e da Gestão (territorial e educação). A partir do terceiro ano, cada cursista tinha que escolher a área de conhecimento afim, composta por Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Linguagem e Matemática.

Acabei escolhendo a área da matemática (matemática e educação intercultural). Foi uma experiência muito importante, porque me possibilitou as discussões e reflexões teóricas e práticas sobre os nossos saberes tradicionais. Quando se trata do conhecimento exato, na escola indígena os nossos saberes não são vistos como conhecimento científico, muitas vezes são ocultos nas práticas pedagógicas da escola.

²³ O curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu que frequentei na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), de 2006 a 2010, graduando em matemática e educação intercultural.

A luta por um curso de licenciatura intercultural indígena constituiu na perspectiva de mudar o paradigma que se estabelecia na escola indígena. Como professor indígena, a expectativa é buscar o meio para dar vida aos nossos saberes, constituídas e praticadas por vários séculos, pelos nossos antepassados, possibilitando o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos. Pois, no decorrer do curso foram muitas discussões, debates e reflexões dentro e fora da universidade entre movimentos de professores indígenas, lideranças indígenas e *ñanderu kuéra* – rezadores, professores da universidade e parceiros para construir um projeto político pedagógico do curso, conforme a especificidade das escolas indígenas Kaiowá e Guarani. Por eu estar lutando por um curso de licenciatura intercultural específico para professores Kaiowá e Guarani, desde o início como membro do movimento de professores indígenas e participando como cursista na primeira de 2006, vislumbrou-me o processo da interculturalidade.

Com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, bem como com o Observatório de Educação Escolar Indígena/UCDB, desde 2009/2010 participando como colaborador na pesquisa e como bolsista a partir de 2012, pude obter outros olhares no meu cotidiano, no meu mundo, na minha cosmovisão e da cosmologia do meu povo Kaiowá e Guarani que são possíveis de transitar os nossos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena através do processo próprio de ensino-aprendizagem, potencializando-o como ciência.

Hoje depois de transitar por várias experiências de vida, desde a minha infância como criança Kaiowá *guacho*, criado pelos avós materno, trabalhador rural braçal nas fazendas e usina de cana-de-açúcar na fase de “adolescente”, convivendo entre as pessoas tradicional, católico e evangélico, estudante da escola tradicional (ocidental) e do curso de formação específico para professores indígenas, pai, professor indígena, membro da comunidade Kaiowá e Guarani, do movimento de professores, lideranças indígenas e pesquisador indígena do OBEDUC/UCDB, constituindo múltiplas identidades, o espírito do ser Kaiowá flui cada vez mais forte dentro de mim e com clareza.

Essa minha trajetória de vida influenciou no esboço da proposta desta pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UCDB, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Trata-se de uma investigação partindo das indagações a respeito da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena, se os saberes tradicionais têm sido articulados na prática pedagógica da escola indígena na perspectiva de sincronizar valores, saberes e fazeres. Nessa perspectiva, tem como objetivo geral investigar, nos saberes Kaiowá e Guarani, a cosmologia e/ou princípio que

fundamenta a educação indígena, tendo em vista os seus usos no âmbito da Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue e, a partir destes, analisar a constituição dos saberes Kaiowá e Guarani no tocante à territorialidade – *Tekoha* sustentabilidade.

Os objetivos específicos da pesquisa tiveram como finalidade: a) investigar o conceito de territorialidade e sustentabilidade na cosmovisão Kaiowá e Guarani e suas abordagens na perspectiva da escola indígena; b) descrever o processo próprio de ensino-aprendizagem *mbo'epy-kuaapyhy* presente na cosmologia e/ou no princípio que fundamenta a educação Kaiowá e Guarani; c) investigar as transições de saberes Kaiowá e Guarani, analisando as negociações e transgressões de saberes Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar indígena na escola Nãdejara na Reserva Indígena Te'ýikue, bem como; d) analisar os sistemas de avaliação externa (o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas [INEP]), tendo em vista o processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani nas escolas indígenas.

Portanto o campo empírico da pesquisa constitui-se na comunidade Kaiowá e Guarani, falante da língua materna do tronco linguístico tupi guarani, na Reserva Indígena Te'ýikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, localizada na Rodovia MS 280, KM 15, cuja área é de 3.594 hectares, onde vivem mais de 1.146 famílias e mais de 4.680 habitantes, segundo Polo Base da SESAI de Caarapó, 2015.

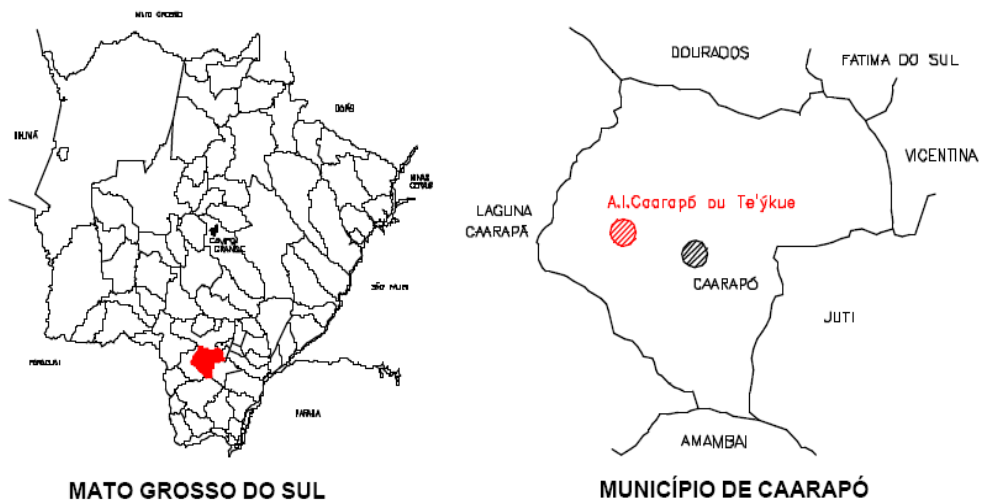


Figura 1 – Localização da Reserva Indígena Te'ýikue, município de Caarapó, MS.

Fonte: Geoprocessamento Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI-UCDB (s/d).

Portanto leva-se em consideração o processo histórico da comunidade Kaiowá e Guarani da Reserva Indígena Te'ýikue, que vivemos confinados à terceira reserva indígena Demarcada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo que a Terra Indígena foi criada em 20 de novembro de 1924, com 3600 ha, um retângulo de quatro quilômetros por nove e era denominada de Posto Indígena Jose Bonifácio. Atualmente o *tekoha* apresenta uma área de 3.594 há; segundo os mais velhos, antigamente não tinha cerca que definia o limite da reserva, havia somente uma picada no meio do mato, aos poucos os fazendeiros vizinhos, quando foram colocar cerca na divisa, adentraram alguns metros na reserva, onde se percebe que diminuíram em seis hectares. Mas há uma divergência nas falas de alguns dos mais velhos, que as lideranças na época recebiam alguns benefícios dos fazendeiros, assim permitindo que eles entrassem alguns metros a mais na reserva.

Desde a demarcação da reserva, “confinamentos”²⁴ (BRAND, 1997) a comunidade passou por inúmeras mudanças no que se refere à organização social-política e à desestruturação da rede macro familiar.

Para Brand (2002, p. 3):

O confinamento dentro das reservas indígenas, que atinge seu auge nas décadas de 1980 a 1990, cria uma realidade altamente complexa, na qual destacam-se problemas novos como a superpopulação, a sobreposição de aldeias e chefias, a restrição na mobilidade geográfica, o gradativo esgotamento dos recursos naturais, entre outros. Estes elementos colocam em cheque antigas práticas e vivências sociais, gerando a necessidades de reordenação do modelo de organização social, tendo em vista absorver esta nova realidade.

A atual Reserva Indígena Te'ýikue já era território tradicionalmente ocupado pelos nossos antepassados. O nome da reserva Te'ýikue foi dado pelos nossos antepassados, por ser o território já habitado no passado, *te'yi* – índio e *kue* – era/passado, ou seja, a tradução do Te'ýikue que dá sentido para nós Kaiowá e Guarani é antigo território de Kaiowá.

Com a demarcação da reserva, o *tekoha* tradicional foi delimitado, as famílias que estavam no entorno foram remanejadas, este espaço torna-se para eles um novo território²⁵, onde iniciou o processo de destituição da autori-

²⁴ Para Brand o confinamento das reservas indígenas trouxeram inúmeras problemas para nós Kaiowá e Guarani, a perda de territórios tradicionais para frentes colonização atinge diretamente a nossa sobrevivência física e cultural, levando a desestruturação de macro familiar/família extensa, gerando vários tipos de conflitos internos.

²⁵ O *Tekoha* Te'ýikue já era território tradicionalmente ocupado pelos nossos antepassados, muitos mais amplo da atual, pois tinham muitas famílias em torno da atual reserva, agrupavam-se em núcleos familiar ou famílias extensa. Após 1924, aos poucos as famílias dos *Tekoha* tradicional foram remanejados para Te'ýikue, onde para eles tornam-se um novo território.

dade dos *Nanderu* com relação a macro familiar/famílias extensas²⁶, as quais se submetem a comando de um grupo hegemônico²⁷ (HALL, 2003) gerando sérios conflitos interno, levando aos novos desafios²⁸ pela busca de sustentabilidade, entendendo essa como sustentabilidade sociocultural, identidade, política e econômica.

Segundo Ponciano, nessa época eram poucas famílias morando no nosso *tekoha*, cada família grande morava espalhado próximo as nascentes ou micro bacia da reserva, mas com a remoção das famílias do entorno para Te'ýikue foi aumentando a população. A reserva era coberta com a vegetação nativa, tinha muitas caças, frutas nativas, plantas medicinais, matérias-primas, muitas nascentes boas de águas e córregos cheios de peixes. A comunidade tinha recursos naturais em abundância, terra boa para cultivar e colher sem pragas, onde possibilitavam as famílias reconstruir o que deixou no seu *tekoha*. A questão cultural era muito forte nessa época, todos os fins de semana havia festas culturais, iniciavam na sexta-feira e encerravam no domingo com toda tranquilidade, sem violência.

Conversa realizada com Ponciano (junho/2015).

Quando eu era jovem, eu vinha muito com meus pais nas festas culturais no final de semana, cada final de semana aconteciam as festas nos *tekoha* diferente. Aí os homens iam caçar, pescar e as mulheres iam colher na roça para preparar as refeições. Em cada *tekoha* já tem pessoas responsável para cuidar da logística, a liderança local se empenham para receber bem, assim quando chegam a vez deles, ter que ser bem recebido. Assim continuam as festas de sexta-feira a domingo, todos viviam felizes aí. As famílias dos *tekoha* mais distante vinham a cavalo para as festas, mas não tinham brigas, todos são respeitados, após as festas cada um voltava para sua casa já sabendo onde seria a festa da próxima semana.

O cotidiano dos nossos antepassados era de acordo com modo próprio de viver Kaiowá e Guarani, sem muitas interferências das instituições externa. A vida na reserva nesse período possibilitava mais aos pais educar os filhos conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani através do processo próprio de ensino-aprendizagem. Porque o meio ambiente da reserva tinha

²⁶ No *Tekoha* tradicional a autoridade de macro familiar/família extensa segundo os mais velhos da comunidade, centra-se nos mais velhos da família, geralmente é o Rezador – *Nanderu* que exerce a função política e religiosa.

²⁷ Para nós Kaiowá e Guarani dentro do *tekoha* as famílias tradicionais possuem privilégio para exercer o cargo de autoridade e quem vem de outro *tekoha* não deve exercer nenhum cargo por ser novo morador – *mbyahú*. No Te'ýikue as famílias Martins e Marques são os que comandavam o *tekoha*.

²⁸ Como novo morador – *mbyahú* as famílias por não aceitarem normas internas ditatorial entram em conflitos, em que enfrentam novos desafios para reconstruir a sua vida material e imaterial na atual *tekoha*.

recursos naturais em abundantes, as práticas culturais estavam presentes no cotidiano, e a roça produzia alimentos com farturas, através do trabalho coletivo das famílias. Mas, com o aumento da população, aos poucos o meio ambiente da reserva veio se degradando.

Com a extinção do SPI em 1967, a FUNAI inicia o processo de implantação de educação escolar para ofertar às crianças nas reservas. Nessa perspectiva a Missão Evangélica Caiuá instalou-se ao lado da Reserva Indígena Te'ýikue na década de 70 na Fazenda Joá, posteriormente mudou ao lado da Fazenda Novilho. Conforme Batista (2005), no município de Caarapó, formalmente o registro mostra a criação da escola na Reserva Indígena Te'ýikue em 1982. Pois a política da educação escolar nesse período era nos integrar à sociedade nacional, o mecanismo adotado para extinguir a nossa cultura, crença, língua e a cosmovisão.

Mas a implantação de educação escolar indígena diferenciada, a partir de 1997, foi um marco importante para nossa comunidade. Nessa perspectiva, a pesquisa se constitui para compreender, como se estabelece o processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani no contexto da educação escolar indígena e, no caso desta pesquisa, busca articular-se com o Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena/Núcleo Local/Edital 049/2012/Capes/INEP – “Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena”, bem como ao subprojeto “Sustentabilidade e Territorialidade a partir da Perspectiva dos Professores Guarani e Kaiowá, das Terras Indígenas Takuaperi, localizada no município de Coronel Sapucaia e Te'ýikue, localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul”.

Portanto, partindo dessa perspectiva, no início gerou certa preocupação para desenvolver a pesquisa, quando se trata do programa de pós-graduação, subentende que é um espaço de produção de conhecimento científico. Nesse sentido gera a ansiedade de como trazer saberes holísticos do meu povo para socializar e ressignificar no campo epistêmico na academia educacional. Essa inquietação conduziu-me em busca das ferramentas possíveis e pertinentes que possibilitassem a inter-relação e a sincronia de saberes e conhecimentos epistêmicos na constituição de dados para pesquisa.

Nessas perspectiva, os aportes teóricos dos estudos culturais, pós-críticas e colonialidade do saber, potencializam e estabilizam os saberes holísticos Kaiowá e Guarani para dialogar com o conhecimento científico. Nesse sentido, entre as fronteiras epistêmicas numa situação ambígua, foi necessário desnaturalizar o contexto sociocultural da comunidade, sendo eu parte do objeto estabelecendo o processo de estranhamento do “eu – Kaiowá e Gua-

rani” adquirindo “novos olhares” (COSTA, 2002), rompendo paradigmas de ciências, enfatizando que as novas concepções no contexto da pesquisa educacional (educação Kaiowá e Guarani X educação escolar indígena) possibilitam mais flexibilidade e liberdade para transitar no campo empírico da pesquisa, porém estabelecendo rigorosidade ao processo de investigação para garantir autenticidade na produção dados.

Para Costa (2002, p. 14)

[...] é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e vida.

A pesquisa é de cunho qualitativo, dialoga com as metodologias de pesquisa pós-críticas e estudos culturais na construção e no desenvolvimento do processo epistemológico e metodológico. Nessa perspectiva, foi necessário buscar diferentes caminhos epistemológicos e metodológicos já constituídos e, através destes, constituiu “novos olhares” (COSTA, 2002) na intenção de adequar e ressignificar o processo metodológico da pesquisa, constituindo novos enfoques, elementos possíveis, compatíveis e pertinentes aos pressupostos da investigação, tendo em vista a necessidade de adquirir confiança do sujeito no intuito de transitar com liberdade no campo empírico da pesquisa (PARAÍSO, 2012) que as novas concepções possibilitem a “flexibilidade” entre os sujeitos de pesquisa e os saberes Kaiowá e Guarani aos conhecimentos científicos. Neste sentido, “a pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador” (FRANCO, 2003, p. 206).

A partir das compreensões da metodologia de pesquisa pós-críticas e estudos culturais, com o conceito de estranhamento, foi necessário posicionar-me com outro olhar, desnaturalizar o ambiente natural em que transito e naturalizar no campo epistemológico e metodológico da pesquisa. Com isso, possibilita-me as novas descobertas, constituindo ferramentas possíveis e pertinentes para produção de dados da pesquisa com autenticidade e ressignificar os nossos saberes a partir das novas leituras.

Nessa perspectiva destaca Paraíso (2012, p. 44)

Por isso, é uma prática extremamente importante nas metodologias de pesquisa pós-críticas ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazida pelo problema de pesquisa que formulamos. É preciso traçar linhas que fujam na fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista. É necessário, em síntese, numa inspiração nietzschiana, “lançar-nos além de nós” mesma/os, para que algo novo possa aparecer.

A pesquisa transita entre a educação Kaiowá e Guarani, educação escolar indígena e as teorias já constituídas; portanto, nas concepções de metodologia de pesquisa pós-críticas, desenvolve-se em movimentos de *ziguezaguar* (MEYER; PARAÍSO, 2012), elencando elementos a respeito do processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani. Nesse sentido, ao transitar no contexto sociocultural no campo empírico, articulando-o com o campo epistemológico da pesquisa, foi possível evidenciar os processos de produção de dados no dia a dia que percorremos (como Kaiowá e Guarani), ou seja, em nossas práticas cotidianas. Pois, ao vislumbrar os procedimentos epistemológicos e metodológicos já constituídos, potencializam-se as nossas práticas de produção e constituição dos saberes Kaiowá e Guarani, em que denomino as práticas como autoetnográficas²⁹, trazendo concepções de dentro para fora a partir da cosmovisão Kaiowá e Guarani, sendo parte do objeto e obtendo a inter-relação no campo empírico da investigação.

Nesse sentido potencializa Meyer e Paraíso (2012, p. 17)

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do *ziguezaguar*. Movimentamo-nos *ziguezaguardo no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. *Ziguezaguardamos* entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em *zigue-zague* no espaço entre a lutas particulares que travamos com aquele/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturas. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas.

Os processos metodológicos já constituídos que busco articular com os saberes e práticas socioculturais Kaiowá e Guarani na produção de dados sobre o contexto da pesquisa, constituem a partir da perspectiva de pesquisa pós-críticas, possibilitando-me a utilização e articulação de elementos etnográficos, a partir da vivência e experiência de vida no berço cultural da educação Kaiowá e Guarani. Como parte do objeto, me posiciono transitando com outros

²⁹ A autoetnografia, através de concepções do sujeito traz uma descrição da cosmovisão de seu povo/comunidade de dentro para fora, onde ele transita praticando e constituindo os saberes conforme os fundamentos cosmológicos. No caso desta pesquisa, destaco que o desenvolvimento se constituiu a partir desse princípio, porque, desde a minha infância, vivi e convivi, passando em todas as fases, praticando os afazeres, os valores e constituindo-o saberes conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani. No meu entendimento, esse é o fio condutor da pesquisa autoetnográfica.

olhares, realizando estranhamentos no contexto sociocultural da pesquisa para produção de dados. Pois as observações no cotidiano da comunidade, o diálogo (informal, na roda de conversa, de tereré, etc.) direcionado para o determinado assunto que contempla as questões da pesquisa, tendo em vista o jeito próprio de aquisição e constituição de saberes Kaiowá e Guarani articulado com o campo epistêmico. A compreensão da realidade sociocultural da nossa comunidade Kaiowá e Guarani, a partir dos detalhes que complementam o dia a dia na constituição do “ser”, muitas vezes os mais simples da vida são ocultos da nossa concepção por ser tão natural da realidade e que esses são principais elementos que compõem o princípio da educação Kaiowá e Guarani, pois, com as concepções de autoetnográfico, foi possível evidenciar a produção de dados da pesquisa.

Nesse sentido Nascimento, Xavier e Vieira (2012, p. 40) destacam

[...] colocamos no caminho da pesquisa, a emprestar não só os ouvidos, mas também o olhar atento na colhida de outras “miradas” que têm se dado a nós pelas lentes de outras lógicas, outras referências culturais, manifestas, hoje, pelo anúncio dos Movimentos Sociais em seus múltiplos contextos: indígenas, camponeses, afrodescendentes, entre outros.

A partir do cotidiano, sendo parte do objeto, vindo de dentro para fora, os simples detalhes da nossa rotina articulada com os aportes teóricos já constituídos que vão desterritorializar o campo empírico da nossa pesquisa, os quais possibilitam conduzir o desenvolvimento da investigação conforme a demanda que vai surgindo, abrindo caminhos para os novos territórios à pesquisa.

Para Paraíso (2012, p. 35)

Articular e “bricolar”! Fazer as *articulações* de saberes e as *bricolagens* metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A *bricolagem* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros novos *territórios*. Contudo, para articular saberes e bricolar metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas.

Com as concepções e procedimentos de pesquisa pós-críticas e dos estudos culturais, foi possível transitar no campo empírico da pesquisa com mais segurança, do jeito de ser Kaiowá e Guarani (como parte da

comunidade) sem, muitas vezes, andar com as ferramentas para produção de dados, potencializando os passos e a convivência junto com a comunidade, o envolvimento direcionado para a pesquisa juntos com os mais velhos e/ou sábios Kaiowá e Guarani, através da conversa informal, muitas vezes através das observações no cotidiano, nas visitas nas casas de familiares como de rotina, no discurso e afazeres dos pais, mães, mais velhos da comunidade e lideranças/caciques realizam as perguntas da pesquisa.

As entrevistas, observações e discussões em grupo, no caso envolvendo professores e professoras indígenas na formação continuada³⁰ através do discurso sobre o contexto da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena, notam-se os processos de articulação e negociação de saberes nas práticas pedagógicas, participação na conversa de lideranças tradicionais nos ambientes alternativos, muitas vezes realçadas com as experiências vivenciadas no contexto da educação Kaiowá e Guarani, no processo da construção da educação escolar indígena no que diz respeito, o ser Kaiowá e Guarani, professor e gestor indígena. As análises das discussões acontecem de forma articulada com os estudos dos referenciais teóricos e bibliográficos já constituídos no contexto da pesquisa, tendo em vista as produções dos pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá.

Os passos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa denomino como autoetnográficos, porque trazem concepções holísticas de dentro para fora no campo epistêmico; como membro da comunidade, oriundo do mundo Kaiowá e Guarani e falante da língua materna, aproprio-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá e Guarani a partir da cosmovisão, ou seja, potencializar a cosmovisão Kaiowá e Guarani como ciência. No entanto, no decorrer da transição do saberes Kaiowá e Guarani do mundo iletrado para o mundo letrado, aparecem alguns obstáculos, ao descrever os dados da pesquisa como a “tradução” (BHABHA, 1998) ou transição da língua guarani para o português. Ao ultrapassar as fronteiras entre as línguas perdem as suas essências, por que algumas palavras da língua guarani não possuem tradução para a língua portuguesa, na qual os sinônimos encontrados muitas das vezes não expressam o significado ou sentido da palavra. Porém, de tal maneira os dados produzidos durante o caminhar da pesquisa não são prejudicados, sustentando-se na ambivalência da tradução.

³⁰ A formação continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola realizada na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo entre 2014 e 2015 foi um espaço importante para produção de dados da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. *A luta por uma escola indígena em Te' Yikue, Caarapó/MS*. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yikue*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Miryan Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRAND, A. J. Memória e história entre os Kaiowá/Guarani ou até onde o presente segue como ponte pela qual o passado constrói o futuro? *História Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 6, n. 6, p. 285-306, 2002.
- _____. Programa Kaiowá/Guarani - um trabalho de parceria em favor dos Kaiowá/Guarani. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 4, p. 45-67, out. 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: PD&A, 2002. p. 13-22.
- DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.
- FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. *Nuances*, Presidente Prudente, SP, n. 9-10, p. 189-208, 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-crítica ou sobre como fizemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; XAVIER, Cláudia Pereira; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Os "outros" e os espaços educativos de Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Paniago; BITTAR, Mariluce (Org.). *Relações interculturais no contexto de inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
- PARAÍSO, Marilucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate

Child's education and early childhood education Mato Grosso a matter for debate

Beleni S. Grando¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.417>

Resumo: Em Mato Grosso, vivem 43 povos indígenas, sendo sua maioria atendida com escolas. Cada projeto educacional, no entanto, depende das estruturas socioeconômicas e culturais do povo e da proximidade geopolítica da comunidade com o município ou com outras organizações. Ao refletirmos sobre a Educação Escolar Indígena e sua relação com a educação pretendida por cada povo, problematizamos as políticas educacionais e a formação de professores a partir da nossa realidade e questionamos a obrigatoriedade da Educação Infantil nas aldeias, evidenciando os estudos que nos auxiliam a melhor compreender o protagonismo e autonomia da criança a partir das formas de educar e garantir a vida coletiva como um direito coletivo dos povos indígenas, explicitados na Constituição Brasileira e na LDB.

Palavras-chave: educação infantil; formação docente; educação indígena.

Abstract: In Mato Grosso live 43 Indigenous Peoples, being mostly met with schools. Each educational project, however, depends on the socioeconomic and cultural structures of the people and community of geopolitical proximity to the municipality or other organizations. As we reflect on the Indigenous Education and its relation to the required education for every people, we problematize educational policies and teacher training from our reality and question the obligation of early childhood education in the villages showing the studies that help us better understand the role and autonomy of the child from the ways to educate and ensure the collective life as a collective right of indigenous peoples explained the Brazilian Constitution and the LDB.

Key words: Early childhood education; teacher training; indigenous education

Sobre a autora:

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha Educação e Povos Indígenas. Atua na formação educadores com sua qualificação e na antropologia social, tendo como foco a educação da criança e a educação do corpo na perspectiva da interculturalidade. **E-mail:** beleni.grando@gmail.com

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Em Mato Grosso vivem atualmente 43 Povos Indígenas, no entanto, isto não significa que todos tenham seus direitos constitucionais reconhecidos pelo Estado. Pautando a vida coletiva que caracteriza os povos indígenas, considera-se primordial que cada comunidade tenha garantido o direito à terra, pois esta é a condição primeira para a sobrevivência física e cultural de um povo, considerando que a produção da vida se estabelece pelo acesso aos bens materiais e imateriais para alimentar e salvaguardar a vida, especialmente das crianças e dos idosos.

Referir-se aos processos de produção da vida coletiva implica necessariamente garantir que os novos membros da família e da comunidade possam com ela se identificar e se constituir como parte de um cosmos que os vinculam ao lugar no qual se reconhecem como herdeiros de seus pais e seus avós, de seus heróis mitológicos, de seu mundo que se articula com todas as dimensões da vida, do mundo visível e invisível, do ontem, do hoje e do amanhã. A complexidade dos processos de educação que garante a cada grupo étnico a compreensão de sua identidade no conjunto de uma diversidade étnica que é plural, está atrelada ao mundo no qual seus territórios se organizam desde tempos imemoráveis.

Assim, a dinâmica compreendida pela vida coletiva dos povos indígenas requer uma compreensão mais complexa dos processos de cuidar e educar de suas crianças, o que significa garantir o futuro de sua própria cosmologia.

As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes. Um exemplo atual é a luta dos Chiquitanos na divisa do Brasil com a Bolívia, que hoje reivindicam seus direitos pautados na relação entre educação escolar e direito ao território (GRANDO et al., 2012).

A educação, assim, é parte de um processo de produzir corpos alimentados em todas as suas dimensões humanas, a orgânica, a afetiva e social, a cognitiva, a espiritual, nos diversos mundos que compõem a cosmologia de cada povo tradicional, pois se compreende que cada corpo ao ser produzido em uma dada sociedade já recebe antecipadamente, em sua concepção de mundo, uma orientação de como serão organizados os laços familiares que o acolherão, como será a sua alimentação e os cuidados, e que restrições e experiências vão consolidar sua educação a fim de que, nesse processo, a

pessoa se compreenda como parte de um todo articulado com o meio no qual é recebida, reconhecida e integrada como única e como igual.

Dito isso, consideramos que atualmente, em Mato Grosso, essas garantias não são uma realidade vivenciada em todas as comunidades indígenas, especialmente as que vivem em seus antigos territórios que são desapropriados por fazendeiros e políticos, com inúmeras investidas de toda natureza. A propriedade privada na mão de poucos é o critério de exclusão e eliminação das condições de se compreender indígena atualmente, nesse lugar controlado pelo agronegócio, em que os interesses do capital estrangeiro se fortalecem com as grandes hidroelétricas e demais formas de exploração da natureza em detrimento da vida coletiva partilhada nas famílias de forma tradicional.

Nessa relação entre concepções de mundo tão diferentes, as sociedades indígenas se pautam em valores que extrapolam o tempo e o espaço visível aos olhos da sociedade ocidental. O colonialismo impera sobre os processos de sobrevivência dos povos e de suas culturas, e se coloca de forma impositiva no confronto direto com os processos de educação das crianças a fim de garantir-lhes uma educação que as acolhe e integra à sociedade, na qual se constitui como pessoa, e onde o tempo e espaço se dão de forma amalgamada no corpo que é presente sendo ancestral².

A mobilização permanente dos povos indígenas evidencia a luta pela vida coletiva e a segurança de suas vidas em suas terras tradicionais, mas atualmente há um acirramento do capitalismo que visa à exploração da Amazônia brasileira, na qual o norte de Mato Grosso se integra ao Norte do país. A luta pela terra é prioritária, tanto que o ataque à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que mesmo precariamente ainda assegura a legitimidade de seus territórios, vem ocorrendo sistematicamente, além das legislações que avançam em direção à retirada dos direitos já garantidos. É o que vem ocorrendo atualmente no Brasil com as Propostas de Emenda Constitucional (PEC) impostas pelo governo atual, situação em que esses direitos já vinham sido atacados e denunciados pelas lideranças de Mato Grosso, quando solicitavam a revogação da Portaria da Advocacia Geral da União 303/12, que tem como base os 19 condicionantes do Processo de Homologação Contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, para implantar inúmeras imposições aos direitos reivindicados e aprovados nos territórios indígenas, já legalizados e amparados anteriormente:

Nós, povos indígenas do estado de Mato Grosso, vimos por meio deste documento, informar às autoridades e comunidades de nosso Estado, que nós, indígenas originários desta terra, novamente estamos perante

² Sobre essa concepção de corpo amalgamado nos mundos bororo, Félix Rondon Adugoenau (2015) é uma referência fundamental que recorro posteriormente.

um grande desafio, pois, mais uma vez o governo federal declara guerra contra nossos indígenas originários e constitucionais, ATRAVÉS DA PORTARIA Nº 303/16.07.2012 E SUCATEAMENTO DA FUNAI. E que por meio de vários documentos solicitamos socorro e providências para a revogação da portaria 303 da AGU. (REVISTA SINA, 2012).

Pensar, portanto, nesse movimento autoritário e excludente que vem eliminando possibilidades de viver em comunidade com os princípios da educação tradicional, específica e diferente em cada povo e aldeia, nos leva a retomar o processo histórico de luta desses povos que foi protagonizada pelos indígenas de Mato Grosso a partir do direito à educação escolar, como direito que se consolidou em nível nacional.

2 O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA

Segundo Heck, Loebens e Carvalho (2005), as lutas indígenas são evidenciadas em 1970, como a década marcada pela luta de resistência indígena, apoiada principalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que organizou assembleias com indígenas a fim de ocupar os meios de comunicação para denunciar o projeto oficial de extermínio iniciado na Ditadura Militar que visava até o ano de 1998 ao extermínio dessa população. Nesse movimento, os indígenas asseguraram seus direitos “à terra e ao reconhecimento de suas organizações sociais” na Constituição Federal de 1988:

[...] a luta dos povos indígenas foi conquistando espaços territoriais que permitiram o crescimento demográfico, e os próprios índios começaram a apresentar levantamentos demográficos, desmentindo os dados oficiais que subestimavam a população [...] sentiram-se encorajados a assumi-la publicamente e as estatísticas também começaram a registrar uma numerosa população indígena nos centros urbanos. (HECK; LOEBENS; CARVALHO 2005, p. 240).

Nesse mesmo período com as assembleias indígenas, especialmente em Mato Grosso, iniciaram as defesas de uma educação escolar assumida pelos próprios indígenas e, com isso, as demandas por uma formação escolar que proporcionasse às lideranças indígenas o gerenciamento dessa instituição em seus territórios passou a ser pautada como direito.

A formação de professores indígenas em Mato Grosso como parte de um movimento nacional constitui-se como parte da luta pela garantia dos direitos a diferença, pois o processo de integração dos indígenas à população nacional foi empreendido severamente pela educação escolar, nas mãos de missionários, militares e funcionários da FUNAI, com o objetivo de eliminação de suas formas de falar, de pensar e de viver nos seus territórios, a fim

de desocupar as terras para os processos de colonização e exploração delas como propriedade privada.

Na luta pela sobrevivência e garantia de suas próprias formas de organização e direito à diferença, os indígenas de Mato Grosso também passam, com o apoio do CIMI, a se organizarem como movimento de professores indígenas, visando mudanças na educação escolar indígena, corroborando com as lutas nacionais. É este movimento histórico que leva atualmente à constatação de que a grande maioria das aldeias em Mato Grosso é atendida com a educação escolar, no entanto, não necessariamente essa educação atende aos projetos pedagógicos de suas comunidades.

Mas é também em Mato Grosso que se reconhecem as primeiras experiências de uma escola a serviço do fortalecimento dos saberes tradicionais que identifica e diferencia um povo dos demais povos com os quais convivem no Brasil. Em 1988, foi criada a Escola Indígena Estadual “Tapirapé”, como a primeira com um currículo específico e diferenciado³, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Essa experiência levada pelos professores Tapirapé, no Encontro na Terra Indígena de São Marcos, contribuiu para que, no documento elaborado, tivessem expressos os termos “etnomatemática” e “etnociência”, formulados com a parceria de educadores do CIMI⁴, pesquisadores da UNICAMP, pioneiros nesses estudos.

Com isso, em 1991, no Encontro realizado na Terra Indígena de São Marcos (Povo Xavante), os professores indígenas de Mato Grosso contribuem significativamente com subsídios para a elaboração do texto posteriormente aprovado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN), compreendendo, já naquele período, o sentido do que seria uma educação específica e diferenciada que garantisse os processos próprios de aprendizagem do povo na qual a escola seria inserida.

No entanto o processo começou se consolidar com a criação de um fórum estadual de articulação interinstitucional do qual participavam representantes indígenas, de instituições públicas e indigenistas de organizações não

³ O que diferenciou naquela época e continua atualmente diferenciado no Currículo da Escola Tapirapé é a avaliação descritiva, o calendário adequado à comunidade, a organização das atividades por temas de estudos partindo da cultura e a língua Tapirapé e do ciclo social da aldeia, que por sua vez está bastante relacionado ao ciclo da natureza - informações do prof. Luiz de Paula Gouveia, um dos primeiros indigenistas que começou o trabalho escolar com os índios Tapirapé, em 1973 (apud MENDONÇA, 2009).

⁴ Eunice Dias de Paula e Luiz de Paula Gouveia, educadores indigenistas do CIMI, desde 1973 entre os Tapirapé, foram os primeiros professores e contribuíram para consolidar, a exemplo do que fizeram as “Irmãzinhas” na área da Saúde Tapirapé, um diálogo intercultural entre os saberes Tapirapé e os saberes da cultura escolar/não indígena, garantindo a valorização e o reconhecimento de suas próprias formas de viver e lutar pela terra tradicional.

governamentais que atuavam junto às questões indígenas (ONGs). Segundo Secchi (2009), esse evento foi organizado com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), do qual participaram representantes da Fundação Educar, do Museu Rondon (UFMT), do CIMI, da OPAN (Operação Amazônia Nativa, na época, Operação Anchieta), da Missão Salesiana, da Coordenadoria de Assuntos Indígenas⁵, da Secretaria do Patrimônio Histórico Nacional e da Delegacia Regional do Ministério da Educação.

Para Mendonça (2009), que participou desse processo de organização da formação de professores e estruturação da educação escolar indígena, o enfrentamento da educação escolar indígena “é anterior ao Decreto nº 26/91”, pois a SEDUC-MT, mesmo “sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo algumas de suas necessidades no campo educacional” (MENDONÇA, 2009, p. 85).

Entre as pautas da educação indígena, a maior conquista se deu na formação de professores indígenas para atender as escolas desejadas pela comunidade; na perspectiva intercultural e bilíngue, demandava professores da própria comunidade, em substituição aos professores designados pela FUNAI ou organizações religiosas e não governamentais. Mesmo com esse movimento, do qual os Bororo participam desde o início, as lutas internas à comunidade são extremamente complexas e expressam relações mais amplas com a sociedade não indígena, tanto que somente no início deste século os professores de Meruri assumem a gestão de sua escola na aldeia.

Sobre a formação de professores indígenas visando atender a política educacional indígena de forma específica, insere-se os primeiros professores indígenas no primeiro projeto de formação de professores “leigos” (não habilitados em nível médio), iniciado na década de 1980, com o objetivo de atender a formação de professor para o magistério (salas multisseriadas), no interior de Mato Grosso. Neste, os três primeiros professores Tapirapé foram habilitados no ano de 1991, e em 1996, ano da nova LDB, mais oito professores Tapirapé são habilitados no Projeto Inajá II, além de outros professores Karajá já serem inseridos e, logo em seguida, professores Xavante e de etnias do Parque Nacional do Xingu se integraram ao “Projeto GerAção”⁶ que a exemplo

⁵ Teve a função de coordenar a execução do Plano de Metas do governo em 1995, fortalecendo a articulação política denominada Coordenadoria de Assuntos Indígenas, sendo vinculada ao gabinete do secretário-chefe da Casa Civil do Governo (SECCHI, 2009, p. 65).

⁶ Vale destacar que o Projeto GerAção que foi implementado em 10 polos (regiões estratégicas) tinha mais de 80 professores que atendiam a formação durante etapas intensivas de ensino das disciplinas curriculares em nível médio, e isso não garantia a compreensão das especificidades indígenas. Quando o Projeto Tucum – específico para o magistério indígena – foi implementado,

do Projeto Inajá (I e II), visou atender a formação de professores leigos em todo o estado em nível médio.

Um ano antes da implantação da nova LDBEN, foi criado Conselho de Educação Escolar Indígena, que contribuiu para a luta pela formação de professores indígenas. Quando a Lei entrou em vigor, havia um enorme déficit de professores habilitados para atender o magistério ainda em nível médio em todos os municípios e, nesse movimento para a formação geral de professores para as séries iniciais, também se inseriram os professores indígenas. Esses projetos visaram à primeira formação dos professores em serviço para posteriormente habilitá-los em nível superior conforme previsto na Lei.

Seguindo o movimento constituído por indígenas e não indígenas, oportunizado pelas mudanças políticas e a política educacional na perspectiva democrática empreendida pela Frente Popular, na primeira fase do Governo Dante de Oliveira, em 1996 iniciou-se o Projeto Tucum, primeiro Programa de Formação de Professores Indígenas com o objetivo de titular, em nível de magistério 250, professores para atender 140 escolas indígenas nas aldeias.

O Projeto Tucum, organizado em quatro polos, habilitou 176 professores indígenas e o foi coordenado pela SEDUC-MT com a Coordenadoria de Assuntos Indígenas, em parceria com as prefeituras dos municípios em que se localizavam as 11 etnias participantes, e apoio das IES do estado, da FUNAI, ONGs e PNUD/Prodeagro⁷. O Projeto Pedra Brilhante-Urucum, coordenado pela SEDUC e Instituto Socioambiental (SIL), envolveu 48 professores de 15 povos do Parque Nacional do Xingu. E o Projeto Mebengôkre, Panará e Tapayuna, coordenado pela FUNAI, foi desenvolvido em parceria com municípios, SEDUC-MT, MEC e ISA⁸, e atendeu 36 professores, dos quais 19 atuavam em escolas do estado, e os demais eram do Pará (SECCHI, 2009, p. 66-67).

os cursistas indígenas, a exemplo dos dois xavante do Polo do Projeto GerAção de Canarana, iniciam o novo curso de magistério e seguem posteriormente as demais formações específicas.

⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é o órgão da Organização das Nações Unidas; Projeto de Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso (PRODEAGRO). O programa e projeto, com empréstimo do Banco Mundial (BIRD) visavam o desenvolvimento econômico que envolveu abertura de rodovias e investimento na agricultura e na qual houve a demanda de assegurar o desenvolvimento das “populações indígenas” que seriam atingidas pelo desenvolvimento previsto no estado: “Termo de referência para a contratação de consultoria para elaboração de Relatório Técnico de Avaliação dos Resultados obtidos com a implementação do PRODEAGRO”. Disponível em: <<http://www.seplan.mt.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

⁸ Instituto Socioambiental. Para melhor compreender o processo de formação de professores no Parque Nacional do Xingu do qual participa o ISA, ver Troncarelli, et al. (2003).

Nessa primeira fase de formação com projetos mais amplos empreendidos, foram habilitados professores para a educação escolar de 28 povos indígenas, dos mais de 40 povos que eram reconhecidos de direito naquele momento histórico. Com esse investimento na formação inicial em nível médio, as discussões sobre os processos de educação escolar indígena passaram a ser pautados pelos próprios indígenas e suas comunidades em diálogo permanente com especialistas, vinculados as IES e ONGs que trabalhavam ou pesquisavam a educação indígena.

Em 1999, com a formatura de professores nos projetos em nível médio, especialmente o Tucum, a partir da SEDUC foi realizada a I Conferência de Professores Indígenas, na qual, como protagonistas, os indígenas reivindicaram a formação em nível superior. Diante da proposição, o Governo do Estado, que era gestor da Universidade do Estado de Mato Grosso, assumiu a realização do Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: “3º Grau Indígena” da UNEMAT.

Pioneiro no país, a primeira turma iniciou-se em 2001 e garantiu a formação de aproximadamente 200 professores indígenas em 2004, nas áreas de linguagem, ciências sociais e ciências naturais, visando atender as escolas indígenas em nível fundamental e médio. Com isso, evidenciamos que as lutas pela educação diferenciada que atenda as diversas educações dos povos indígenas, têm resultado de permanente movimento do qual os próprios indígenas são protagonistas inclusive para a formalização das legislações pertinentes.

Mas, como na luta pela terra, o movimento é permanente permeado de avanços e retrocessos, por isso mesmo, a atenção aos direitos conquistados carece de permanente reflexão crítica para compreensão a partir de dentro do movimento, para então poder responder permanentemente à questão que se impõe quando se apropriam de práticas culturais colonizadoras como é a escola: em que medida as conquistas são de fato garantias de direitos que interessam aos povos e suas cosmovisões?

Com isso, mesmo que historicamente, a educação escolar tenha sido pauta de luta e garantia de direito dos povos indígenas. Atualmente essa educação escolar tem imposto padrões de tempos e espaços que disciplinam as práticas sociais tradicionais quando não as impede de serem vivenciadas e revitalizadas, uma vez que, em Mato Grosso, a padronização do sistema de controle das escolas, inclusive as escolas indígenas, todo informatizado, determina os mesmos critérios das demais escolas para a definição do currículo, da contratação de professores, da carga horária e dias letivos, e da organização dos tempos de escolarização das crianças e jovens.

Assim, a fragmentação da educação escolar indígena imposta nas aldeias pelo sistema de ensino padronizado e controlado pelo Estado, não reconhece os processos próprios de educação que possibilitam a formação diferenciada e específica de cada comunidade indígena. Os direitos legais, da Constituição Brasileira, que deveria respaldar a terra e as condições de seu povo nela sobreviver, e da LDB, que deveria respaldar e garantir os processos próprios de aprendizagem, não estão ainda consolidados no cotidiano das escolas indígenas, mesmo que essas escolas sejam atualmente gerenciadas pelos próprios professores indígenas, que são mais de 1600 reconhecidos pelo sistema, em sua maioria habilitados ou em processo de formação em nível superior, pois como funcionários do Estado, agora, atendem ao próprio sistema.

Teriam esses professores clareza do que significa a inclusão da Educação Escolar em nível de Educação Infantil? Eles são protagonistas em suas comunidades para pontuar o sentido dessa educação escolar para as crianças pequenas? Conseguem, os professores indígenas, pontuar quais são as especificidades de educação que sua comunidade define como fundamental para garantir a educação das crianças pequenas para que essas sejam reconhecidas como crianças a partir de suas cosmovisões? Compreendem nas crianças, como os corpos são integrados numa dada cultura para expressarem em si as dimensões da cosmovisão amalgamada com suas ancestralidades? Teria na escola, o professor indígena, condições de garantir, no tempo e espaço da educação do corpo, esses direitos de educação prescritos pelos anciões e toda a rede de relações que tecem o corpo para ser único em cada sociedade?

3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SOCIEDADES INDÍGENAS

Como um dos pioneiros a pontuar os problemas dessa visão sobre os processos educativos que cada sociedade indígena organiza para educar as gerações futuras, Meliá (1979) afirma que essa educação traz: “[...] diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação ‘nacional’ que, às vezes, se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os indígenas não têm educação, porque não têm a ‘nossa educação’” (MELIÁ, 1979, p. 9).

Os estudos da Antropologia da Criança Indígena no Brasil, mais recentemente, trazem contribuições significativas para compreendermos como na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva, a fim de garantir o futuro das novas gerações. Os estudos desse novo campo de conhecimento pautados numa

etnografia, conforme afirma Tassinari (2007), vem se consolidando como conhecimento sobre as sociedades indígenas a partir da década de 1990, e evidencia que ainda permeiam, nas pesquisas sobre a criança indígena, uma visão “adultocêntrica” e etnocêntrica.

Acompanhando o pensamento da autora, contrapondo-se à visão ocidentalizada, as etnografias sobre os processos de educação da criança indígena, apontam que a infância indígena, nas mais diversas formas de inserção desse período da vida no mundo da cultura de cada comunidade, tem sido foco de permanente atenção e responsabilidade dos adultos em cada comunidade.

Ao analisar os “aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil”, Tassinari (2007, p. 11) afirma que: “a sociabilidade e o pensamento das sociedades indígenas” são pontos relevantes para compreendermos “a educação e a responsabilidade dos adultos nos cuidados com a criança”, pois cada sociedade se diferencia nas formas de socializações e mediações que possibilitam o desenvolvimento infantil.

Equivocadamente ao observarmos a evidente liberdade e a autonomia da criança nas sociedades indígenas, temos a falsa impressão de falta de cuidado ou de respeito nas relações com as quais esta será integrada na cosmologia de seu povo, mas, ao contrário do que nos parece: “[...] o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos” suas responsabilidades e cuidados em garantir as condições para que possam aprender, mas “verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças” (TASSINARI, 2007, p. 16).

Nos estudos que temos feito sobre os processos de educação de algumas comunidades indígenas, percebemos que as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança.

As crianças acompanham outras crianças, de sua idade ou mais velhas, seus pais, seus avós, nas atividades domésticas e na aldeia, nas roças, no mato, pelo rio, e vão observando e comentando tudo o que veem e o que é feito. Mas isso não é simplesmente, como tanto se fala, aprender pela observação ou por imitação. É um modo ativo de se engajar na aprendizagem, e a combinação entre o ver e o ouvir é o modo xikrin de apontar isso. Pois, como eles dizem, não basta ver, tem que ouvir também: ou seja, há de se ter uma atitude reflexiva, de modo a compreender o que se vê. Para aprender, a pessoa tem que ser capaz de ver e ouvir – ou seja, refletir, entender, compreender. (COHN; MARQUIN, 2012, p. 61).

Como observamos no Ritual de Nomação Bororo, um dos rituais fundamentais para integrar a criança à sua comunidade e à cosmologia bororo,

cujas dimensões se constituem de complexa rede de relações entre os vários mundos com os quais convivem em diferentes dimensões, ou no dizer bororo, dos vários mundos, há uma série de práticas corporais que vão dando forma corpórea ao nome que a criança recebe no ritual. Pelas técnicas corporais que sua família materna deve lhe garantir (mãe e avó), esta poderá ser reconhecida no seu clã e na família, conectando-se a essas dimensões simbólicas complexas.

A educação do corpo é assim, a educação da pessoa que não inicia com ela nem nela se encerra, pois, para constituir a pessoa no tempo e espaço do corpo em que será integrada à sua família clânica e ritualística, esta passa por técnicas específicas que lhe garantem a integração social e a aprendizagem de quem é na sociedade.

Na pesquisa sobre a educação bororo, evidenciamos que a construção e identificação da pessoa se dá nas sociedades indígenas por meio da educação marcada no corpo. Essa educação tanto ocorre nos processos educativos cotidianos do corpo produzido no tempo e espaço da aldeia, quando no tempo e espaços da roça, dos passeios no território, e nos espaços e tempos dos rituais, mas também nos demais espaços em que circula com outras crianças e adultos, dentro e fora da comunidade (GRANDO, 2004, p. 50).

Identificamos, em algumas situações ritualísticas dos bororos, que o corpo é fabricado para suportar várias insígnias das dimensões do mundo visível e invisível do seu povo, inclusive como ocorre no Funeral, em que a pessoa vai se constituindo para suportar a dor como sentimento único do corpo que vive o ritual, o corpo bororo⁹.

Assim, compreende-se que a educação do corpo vai se diferenciando desde muito cedo para que funções do ser menino ou menina sejam organizados a partir dos papéis sociais inclusivos que cada pessoa assume na sociedade desde pequena; isso, no entanto, não significa como poderia parecer, a exclusão dos que não aceitam ser limitados à práticas masculinas ou femininas, como bem explicitado por Darlene Taukane, do Povo Kurâ-Bakairi quando desde pequena vê em seu pai o espelho e com ele aprende as práticas que em seu povo eram coisas de menino, e vem se tornar a primeira mulher que aprende e domina a técnica do arco e flecha, tornando-se inclusive arqueira no esporte de tiro com flecha olímpico.

Nesse processo de educação do corpo, desde o nascimento as manipulações do corpo da criança vão moldando-a com massagens, pinturas, alimentos,

⁹ Sobre a dor e a forma como o corpo bororo se constitui, ver a pesquisa desenvolvida sobre o nascimento e a fabricação do corpo, da concepção ao parto entre os Bororo de Tadarimana, ver Medeiros e Grando (2016).

jejuns, sopros, cantos, rezas, aquecimentos e esfriamentos, que se diferenciam em cada sociedade e em cada grupo familiar ou clã. São os primeiros ritos que vão constituindo, nas relações tecidas de mão em mão, as marcas que fazem os corpos se identificarem como meninos e meninas de um dado grupo social, de um determinado povo.

Nessa dinâmica da educação do corpo, muitas são as redes tecidas pela comunidade que possibilitam a criança a se constituir como uma pessoa única e inteira, capaz de ser reconhecida por todos em sua diferença, em sua centralidade corporificada pelos espaços e tempos que a produzem na aldeia, na roça, no ritual, no rio, nas brincadeiras com os animais, nas brincadeiras com a terra, com a chuva, com o vento. No tempo e espaço que está amalgamado com os sentidos dos cheiros, dos sabores e dessabores, com as temperaturas e luminosidades, com os sons e suas ausências, com as pessoas e suas formas, cheiros, volumes, silêncios e nas solidões do seu tempo de reconhecer-se e diferenciar-se de tudo e de todos. O tempo do corpo que aprende colado ao outro e com ele se diferencia e se individualiza (GRANDO, 2014).

Diante do desafio de uma educação que garanta essa particularidade da educação do corpo que é a educação da criança indígena, diferente e específica em cada comunidade, pois esta, como inicialmente pontuado neste texto, vinculada às condições socioculturais históricas de cada contexto em que vive sua família, seu clã, seu povo, diferencia-se inclusive dentro do próprio povo pelas relações com a terra e suas lutas frente aos processos de colonização.

Assim, neste texto, buscamos ponderar sobre a complexa relação entre as lutas por uma educação como princípio do movimento por terra, por direitos específicos e diferenciados, e o movimento da sociedade capitalista que engole as práticas sociais e naturaliza as estratégias de lutas apropriando-se delas e de seus atores. Frente a esse desafio, coloca-se a garantia das estratégias milenares de educação das novas gerações de forma a protagonizar formas de conceber o mundo e as suas dimensões cosmológicas que nada tem a ver com as formas da sociedade ocidental.

4 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em nossos estudos e aprendizagens em Mato Grosso, tendo como interlocutor e colaborador Félix Rondon Adugoenau (2015), professor Bororo, mestre em Educação e Coordenador da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, frente à SEDUC-MT, colocamos essas questões que trazemos para contribuir com a problemática da Educação Infantil nas escolas indígenas,

ao mesmo tempo em que nos colocamos o desafio de estarmos no papel de formadores de professores indígenas e, por isso mesmo, nos cabe estudar os diferentes processos de educação que marcam os corpos em formação em cada sociedade e a partir de suas cosmologias e epistemologias, a fim de rompermos com a ideia ocidental de uma criança genérica que passa pelos mesmos processos de desenvolvimento e aprendizagem para ser um menino, uma menina, um jovem, um adulto ou um ancião. As educações dos corpos são antes espirituais, afetivas e culturais em toda a sua complexa dimensão orgânica e biológica. As produções dos corpos são sempre coletivas, complexas e se dão bem antes das decisões dos pais – mãe e pai – o conceberem como possibilidade.

Reforço a necessidade de considerarmos as posições sociais legítimas garantidas às crianças e as características poderosas e perigosas dos conhecimentos estrangeiros para uma compreensão mais consistente dos processos indígenas de ensino e aprendizagem. Trata-se de pensar a educação indígena como redes abertas de transmissão de saberes, exclusivamente compartilhadas no interior de certos grupos e nem sempre socializadas de forma ampla, das quais as crianças participam tanto como ensinando quanto aprendendo. (TASSINARI, 2012, p. 290).

Ao refletir sobre a educação bororo e a educação escolar, inclusive sobre essa relação que aqui estabelecemos entre as lutas por terra, por direitos coletivos e a educação da criança pequena, tendo como foco a Educação Infantil, é pertinente às ponderações de Félix Adugoenu (2015), que nos leva a pensar na complexidade da educação da criança e tudo o que nela se potencializa ou se desvaloriza, quando se trata de questões pertinentes à cosmovisão bororo e a formação de professores:

Na escola, ao se negar os saberes tradicionais, esvaziarem de sentidos as formas de se conceber a vida coletiva, o vínculo com a comunidade, as crianças e jovens não mais são educados para que possam seguir uma educação que valoriza o papel da mulher, não como alguém que tem responsabilidade de garantir a vida biológica, mas muito além disso, ser esta a pessoa que amalgamada com os mundos faz o elo entre eles e cria a possibilidade de perpetuar a casa clânica, sendo uma referência para a educação cosmológica que se prolonga para além do mundo material. (ADUGOENAU, 2015, p. 74).

Diante da complexidade que assumem também os professores indígenas que, como Félix Adugoenu, se propõem para pensar a educação das crianças bororo e os saberes e práticas que garantem suas educações como “povo verdadeiro”, um alento nos chega pelo viés novamente da autonomia e da construção de respostas protagonizadas pelos próprios indígenas que atualmente assumem o papel de intelectuais de seu povo, no espaço de fronteira, que é a escola/universidade, pois, para Tassinari (2001, p. 50), a fronteira é:

“um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. A escola é assim: “um encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo”.

Refletindo sobre os processos de educação da criança indígena, as diferentes formas de conceber a infância e os processos de ensino e aprendizagem desta nas sociedades indígenas, é ainda pertinente manter a questão a responder: de qual criança falamos quando nos referimos à educação da criança na escola? De qual “Educação Infantil” falamos quando pensamos na educação escolar bororo? Xavante? Potiguara?

REFERÊNCIAS

- ADUGOENAU, F. R. *Saberes e fazeres autóctones Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.
- COHN, C.; MARQUIN, A. R. Etnografias em escolas indígenas: as Kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá. In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). *Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 48-70.
- GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.
- GRANDO, B. S. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. *Revista Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 138-154, jan./jun. 2014.
- GRANDO, B. S. et al. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curusé como prática educativa tradicional do Povo Chiquitano. In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). *Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 48-70.
- HECK, E.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. de. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 237-257, 2005.
- MEDEIROS, R. M. K.; GRANDO, B. S. Análise do nascimento Bororo: aspectos culturais da dor de parto. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 160-168, 2016.
- MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MENDONÇA, T. F. de. *Gestão escolar indígena: interculturalidade e protagonismo*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- REVISTA SINA. Portal Questão Indígena, 2012. Disponível em: <<http://www.revistasina.com.br/portal/questao-indigena/mato-grosso>>. Acesso em: 8 set. 12.

SECCHI, D. *Professores indígenas em Mato Grosso: cenários e perspectivas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.

_____. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 275-294.

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

TRONCARELLI, M. C. et. al. A Formação de educadores indígenas para as escolas xinguanas. *Em Aberto*, Brasília, v. 2, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

Registrando a história da educação escolar da Comunidade Indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã, MS¹

Register of the history of education in the Indigenous Community of Nandeva-Guarani from the Reservation in Porto Lindo in Japorã municipality, MS

Cristiane Beatriz Dahmer Couto²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.412>

Resumo: O presente texto relata o processo histórico da educação escolar indígena na comunidade Nandeva-Guarani, localizada na Reserva Porto Lindo, município de Japorã, Mato Grosso do Sul. A apresentação dos resultados tem início com uma retrospectiva histórica da comunidade indígena guarani no estado do Mato Grosso do Sul, do século XVI ao XXI, passando depois a pormenorizar os acontecimentos diretamente vinculados à criação da escola localizada na Reserva, foco deste estudo. A forma como se inicia a implantação da escola nessa comunidade, tendo como referência os dados documentais, os depoimentos recolhidos, e as práticas que ali vêm sendo efetivadas permitiram identificar alguns dos problemas ligados tanto à questão da educação indígena, em geral, quanto aos problemas específicos da comunidade enfoca.

Palavras-chave: educação escolar indígena; Nandeva-Guarani; Mato Grosso do Sul.

Abstract: The present study aims the accounting of the historical process of formal indigenous education in the Nandeva-Guarani community of the Porto Lindo Reserve, in the municipality of Japorã, Mato Grosso do Sul. The results introduction starts with a historical

¹ Este artigo é extraído de um dos capítulos da dissertação de mestrado denominada "História da implantação da educação escolar na Comunidade Indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no Município de Japorã no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil".

² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mundo Novo, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre a autora:

Grupo de Estudos em Ciências Ambientais e Educação (GEAMBE), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mundo Novo, **E-mail:** dahmercouto@hotmail

retrospective of the Guarani indigenous community from the state of Mato Grosso do Sul from the 16th up to the 21st centuries. Posteriorly, we detailed the events strictly bonded to the implementation of a school placed in the indigenous reserve, which is the focus of this study. The way the school was created in this community, based on the documental data, interviews, and the teaching practices, enabled the identification of some of the problems related to indigenous education, as well as specific problems of the community in question.

Key words: indigenous education; Ñandeva-Guarani; Mato Grosso do Sul.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil há 305 diferentes sociedades indígenas que somam cerca de 900 mil pessoas, falantes de 274 línguas distintas. Os índios vivem nos mais diversos pontos do território brasileiro e representam, em termos demográficos, um pequeno percentual da população brasileira. Todavia são exemplos concretos e significativos da grande diversidade cultural existente no País (IBGE, 2010).

O Estado do Mato Grosso do Sul (MS) tem a segunda maior população indígena do país, com cerca de 70 mil índios pertencentes a diferentes etnias, tais como Guarany³ [Kaiwá e Ñandéva], Kadiwéu, Terena, Guató, Ofayé e Atikum. Esses indígenas expressam-se em diferentes línguas, tais como Guarani, Guaná, Terena, entre outras (parafraseando MARTINS, 2002, p. 83-85).

Partindo do pressuposto que o estado do MS possui a segunda maior população indígena do Brasil e que, no município de Japorã na fronteira com o Paraguai, 49,4% da população é indígena - situação que coloca o município com maior número de índios em relação à população do Estado - poder-se-ia supor que os não índios tivessem um maior esclarecimento a respeito desse povo e sua cultura, mas não é isso que se verifica: índios e não índios estão territorialmente ligados, mas culturalmente distantes.

Os não índios, na maioria das vezes, consideram os índios preguiçosos, incapazes, bêbados e totalmente inúteis, e crianças não índias, muitas vezes, crescem ouvindo esse discurso. Quando essas crianças chegam à escola, muitas vezes acabam ouvindo o mesmo discurso nas aulas de história, confirmando que os não índios, mesmo em vizinhança próxima dos índios, não os conhecem. Os livros didáticos “ensinam” que índio caça, pesca e mora em uma oca. A esse respeito, cabe citar Fleuri (2002, p. 449):

³ Os Guarani, em Mato Grosso do Sul, estão representados pelas populações Kaiowá e Ñandeva, sendo que esta se autorreconhece e é reconhecida pela denominação guarani, portanto, será tratada dessa forma (VIETTA, 2003, p. 132).

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 231, diz que: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Conseqüentemente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), em seus artigos 78 e 79, obriga os sistemas de ensino a desenvolver currículos e programas específicos e materiais didáticos diferenciados, dando à população indígena o direito de manter-se como tal e, ao mesmo tempo, ter educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue.

Como a lei garante aos povos indígenas o direito de manterem sua cultura⁴, sua tradição e sua língua, por que a escola, assim como os projetos e programas existentes neste contexto, insistem em impor uma mudança cultural aos povos indígenas? A partir de quais informações e diagnósticos essas decisões foram tomadas? Será que foi realizada uma investigação com esse povo a respeito de suas aspirações ou de seu processo de inserção na sociedade dos não índios, com relação à perspectiva de futuro ou mudança de vida? E a língua materna, vem sendo respeitada? E o direito a ela? E o indígena, o que pensa a respeito de manter ou não a língua materna? Como esse povo vê a escola? O que é educação escolar para eles?

Para se compreender a Educação Escolar Indígena, é preciso conhecer o contexto histórico no qual está inserida. Isto é justificado através das palavras de Brandão (2004 p. 18-19), que diz:

Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores.

O ponto de partida para a discussão e análise da educação escolar indígena é situar seu processo histórico. Há duas fontes de dados – documental e

⁴ Cultura é entendida como um sistema de significados e símbolos; o comportamento seriam as ações dentro de uma determinada cultura e a cultura material seria representada pelos produtos tangíveis do comportamento, incluindo, vestígios faunísticos e botânicos (LANDA, 2005, p. 40). Cultura é o dispositivo pro meio do qual as sociedades vão se organizando e se transformando. A cultura não é o ingrediente, mas o recipiente “a panela”, aonde o povo vai “beber o caldo da cultura” (AZEVEDO, 1999 apud NASCIMENTO, 2004, p. 46).

oral – utilizadas nos estudos de história indígena no país; são os documentos (cartas, diários de navegações), grafados a partir de 1500 pelos colonizadores (ou os descendentes), viajantes e missionários, e tratam de reconstituição de fatos presenciados ou vivenciados com essa população.

Para atingir os objetivos, foram utilizadas como fontes de dados os documentos e depoimentos. Com relação aos documentos, apoiamos-nos, basicamente, em Magalhães (1999), que aponta a pesquisa documental composta por dois conjuntos de documentos: Histórias Anteriores e Arquivo. O primeiro é composto por livros, artigos em periódicos, dissertações e teses referentes ao campo de estudo. O segundo refere-se ao conjunto de documentos internos da instituição escolar, tais como: projeto de implantação das escolas, documentos legais relativos ao processo (decreto, resoluções, diário oficial, ata de resultados finais), censo escolar e regimento interno.

No caso das histórias anteriores, foi consultado o material referente a outras comunidades indígenas, pois, a respeito dessa comunidade e específico, não existem quaisquer trabalhos no campo educacional, apenas uma tese de doutorado, no campo da arqueologia, que subsidiou esta pesquisa.

No arquivo, encontramos dificuldades, pois a escola existe há mais de trinta anos, e nunca houve uma preocupação por parte de seus responsáveis em organizar sua documentação. Os documentos não são informatizados e, muitos deles, estão em arquivo morto em várias repartições, e pareceu haver pouca disposição dos membros da comunidade escolar (administrativo) para a localização das fontes – muitas vezes pareceu haver intencionalidade em dificultar o acesso aos documentos.

Utilizou-se, ainda, a História Oral como metodologia de pesquisa, por avaliarmos ser esta a melhor forma de compreender esse processo. Para ampliar a compreensão de História Oral, recorreremos a Meihy (1996):

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 1996, p. 15).

Meihy (1996) classifica a história oral em três modalidades: história oral de vida; história oral temática; e tradição oral.

História Oral de Vida – quando está em estudo o percurso de vida de uma pessoa, História Oral Temática – quando as entrevistas focalizam uma situação em que os sujeitos estiveram envolvidos e sobre a qual tem informações, Tradição Oral – quando a pesquisa procura

recolher informações que, sendo advindas de um passado longínquo, permanecem transmitidas oralmente, de geração a geração. (ABBUD, 2003, p. 26).

Este trabalho pode ser categorizado como História Oral Temática, considerando que o foco dos depoimentos é o processo histórico de instalação e funcionamento da escola junto aos Nandeva-Guarani da reserva Porto Lindo. A metodologia adotada neste estudo envolve sua autora em duplo papel: o de pesquisadora e de sujeito informante. O fato de ser pesquisadora e também protagonista, professora da escola Polo José de Alencar amplia a possibilidade de diálogo, condição essencial para o trabalho em história oral.

Para a escolha dos colaboradores da pesquisa, ou seja, daqueles sujeitos que participariam do processo e teriam condições de informar sobre ele, foi necessário, no primeiro momento, definir a colônia, formando a rede a partir do colaborador ponto zero, que baliza a seleção dos demais entrevistados.

Para melhor compreender o que é colônia, tomamos a definição de Meihy (1996): colônia é o conjunto de pessoas que, em sua trajetória, compartilharam uma experiência. “A colônia é sempre a espécie, do qual a rede é o gênero”. No caso desta pesquisa, a colônia foi formada por professores, alunos, funcionários de nível administrativo e membros da sociedade.

A partir do momento em que se define a colônia, é possível a formação da rede, uma subdivisão da colônia a partir do estabelecimento de parâmetros para decidir quem entrevistar. Como não se conhecia toda a comunidade que seria pesquisada, foi preciso delimitar o ponto zero, um depoente que conhecesse a comunidade e que pudesse indicar alguns caminhos a percorrer.

Para este estudo, a professora Beatriz dos Santos Landa, doutora em arqueologia, aceitou ser a colaboradora ponto zero. A professora foi a pessoa mais indicada para fornecer as informações necessárias. Em sua tese de doutorado, 2005, “Os Nandeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo/Jacarey, Município de Japorã, MS”, trabalhou junto à comunidade, conhecendo-a e sendo por ela conhecida. Realizada a entrevista com a professora, obtivemos a indicação dos componentes da rede.

A professora Beatriz indicou os seguintes colaboradores para formar a rede: O Reverendo Rubens Francisco Carneiro e o Reverendo Benedito Troques, que foram os primeiros missionários a trabalhar com a comunidade; os professores indígenas Valdomiro Ortiz e Venâncio Cáceres, que acompanharam o processo histórico como personagens deste; a professora Lídia Rocha Javolski, uma educadora não índia que trabalha na comunidade há vinte anos e, por último, o ex-secretário de educação municipal, o professor Paulo

Franjote, que foi o tutor dos indígenas na primeira turma do projeto Ara Verá⁵. Assim então ficou definida a rede de entrevistas para esta pesquisa; os dados referentes aos entrevistados encontram-se no Anexo 1.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ÑANDEVA-GUARANI

No dia 14 de novembro de 1928, o governo de Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul, em virtude de desmembramento ocorrido em 1977), através do Decreto n. 835, criou a Terra Indígena Porto Lindo.

À época, a Reserva Porto Lindo era habitada, de forma marcante, pelos Ñandeva que, aos poucos, foram sendo empurrados para dentro da Reserva, pois a Matte Laranjeira⁶, os produtores rurais, os fazendeiros de gado e o processo político de criação de municípios foram encurralando-os. Iniciou-se o processo de extração de madeiras e assoreamento dos rios, dificultando a pesca e extinguindo a caça, deixando sem alimentos os indígenas. Mas a ironia e o absurdo maior de toda essa situação foi o fato de que os indígenas atuaram como mão de obra em todas as etapas que culminaram na espoliação de seus territórios (BRAND, 1997; MELIA, 2004; GRASSI, 2004 apud LANDA, 2005, p. 73).

Em depoimento oral, o reverendo Rubens nos diz que, no ano de 1960, quando chegou à região de Iguatemi, especificamente na Reserva Porto Lindo, havia ali apenas 80 índios, mas, anos depois, já se estimava a população da Reserva em 1500 indígenas. Onde estavam esses índios e por que vieram para a Reserva? O reverendo nos apresenta a seguinte hipótese:

[...] quando chegamos lá havia apenas oitenta pessoas, era um grupo de oitenta pessoas, quando eu vim para Dourados e, em 1976, a aldeia já contava com um número aproximadamente de mil e quinhentos indígenas, que fenômeno foi este? Os indígenas viviam espalhados por

⁵ O Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto “Ára Verá” (espaço-tempo iluminado) – consiste em ação cujo objetivo geral é formar professores indígenas Guarani/Kaiowá em nível médio, com habilitação para a educação nas comunidades indígenas, educação nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Seu funcionamento foi autorizado por meio da Deliberação/CEE/MS n. 6284 de 20 de julho de 2001 (ROSSATO, 1999).

⁶ A Cia Matte L S laranjeira instala-se em todo o território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes em toda a região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território Kaiowá, o Forte Iguatemi (Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi), de curta duração (BRAND, 2003).

fazendas trabalhando etc. Quando nós chegamos lá e começamos a dar a eles alguma assistência educacional, assistência de saúde, assistência de sentar com eles para conviver com eles, conversar com eles e orientar o trabalho que eles tinham que fazer na sua própria Reserva, esta notícia correu e o resultado foi que os indígenas começaram a retornar à sua aldeia e começaram a ter alguma assistência e algum cuidado por alguém que poderia fazer alguma coisa por eles [sic]. (Reverendo Rubens Carneiro, Entrevista, 2006).

Nos últimos anos, a população da Reserva Porto Lindo teve um aumento considerável em sua população – de 2.300 pessoas, no ano de 1999, para 3.661 no ano de 2004 e em 2010, estimava-se 4.000 indígenas (IBGE, 2010).

No município de Japorã, fronteira com o Paraguai, 49,4% da população é indígena. Situação que o coloca com maior o número de índios em relação à população no estado de Mato Grosso do Sul (IBGE, 2010).

“Uma das explicações dada pelos indígenas é de que um grande contingente de ‘paraguaios’ veio para o local, estimulado pelo atendimento de saúde diário, pela oferta de cesta básica dentro da área, e de condições de vida melhores do que as oferecidas pelo país” (LANDA, 2005, p. 77). Outro argumento sobre o aumento populacional são os indígenas de outras localidades que acabaram vindo para Porto Lindo por diversos motivos como casamento, disputas internas e religiosidade, entre outros.

A documentação da FUNAI⁸ denomina de “Porto Lindo” esta terra indígena localizada à margem direita do rio Iguatemi, atualmente inserida no município de Japorã, ao sul do estado. Os Nandeva/Guarani denominam esta área por Jacarey como uma referência ao córrego de mesmo nome que delimita a porção sul da mesma. A uma distância de apenas 5 km, há um distrito do município com este mesmo nome, cuja população é composta por aproximadamente 800 pessoas. Os adolescentes, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, no período diurno, assim como adolescentes e adultos que reiniciaram seus estudos frequentam as salas de aula na escola local no período noturno. Foram implantadas a 5ª e 6ª séries no ano de 2004, sendo que os alunos e alunas podem optar por continuar estudando na área ou deslocar-se até Jacaréi. (LANDA, 2005, p. 78).

⁷ Lembrando que estes paraguaios são índios Guarani. Em geral os que se deslocam tem algum parente ou conhecido na Porto Lindo, e dificilmente alguma família entra na área sem relacionar-se anteriormente com algum morador, até para garantir que tenha abrigo enquanto aguarda para construir casa local destinado pelo capitão (LANDA, 2005, p. 75).

⁸ Em 1967 foi extinto o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que havia sido criado em 1910 com o objetivo de proteger os índios das crueldades e violências da expansão nacional e integrá-los ao conjunto da sociedade brasileira. Além de estar submerso em corrupção, este órgão não servia aos objetivos do regime militar. Em seu lugar, foi criada a fundação Nacional do Índio (FUNAI), cujo quadro dirigente expressa a militarização da questão indígena, por ser composta de elementos oriundos dos órgãos de segurança e informação. As comunidades indígenas e suas lideranças passam a viver sob forte controle (CARVALHO, 2002, p. 142).

Hoje, essa comunidade indígena está cercada por assentamentos e fazendas cujos proprietários se dedicam à criação de gado e ao cultivo agrícola de milho, soja, algodão e mandioca. Além destes, existe o tráfego de carros e caminhões na estrada estadual MS-386, ao lado da Reserva, que influencia na vida da comunidade.

Portanto, a mecanização⁹ trouxe muito prejuízo a essa comunidade, pois a vegetação foi alterada, com extinção de caça e coletas que antes eram praticadas. Por isso, os indígenas continuam sendo mão de obra dos não índios, como constatou Landa (2005): “alguns proprietários servem-se da mão de obra indígena em algumas tarefas, outros não permitem a entrada destes nas suas terras, impedindo-os de coletar madeira para fogo, e existem aqueles que mantêm um relacionamento bastante amigável com eles”.

O foco deste trabalho é saber como ocorreu o processo histórico escolar da comunidade Nandeva/Guarani da Reserva Porto Lindo – por isto se efetivou este “passeio” sobre o povo guarani no estado de Mato Grosso do Sul. Acreditamos que a educação e a história estão envolvidas em um movimento dialético no qual uma depende da outra e ambas se constituem simultânea e dependentemente.

2.1 No tempo e no espaço: a escola

Os projetos de escolas para os índios são tão antigos quanto o processo de colonização no Brasil. “O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade” (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 149).

Os missionários foram os primeiros encarregados de sistematizar a educação entre os povos indígenas e tinham claro que, para que esse processo escolar tivesse sucesso, seria necessário, primeiro, estudar a língua indígena. Com esta estratégia, souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar “civilizatória”.

Com a vinda da República, o quadro da educação indígena não muda, pois a educação escolar continua a cargo das missões religiosas. Segundo Silva e Azevedo (2004, p. 150):

⁹ A data da destruição das aldeias está relacionada diretamente ao avanço do desmatamento e corresponde à implantação das fazendas. A destruição de parte delas foi anterior a década de 1950. Estão nesta situação as aldeias localizadas na área abrangida pela CAND. Porém, a maior parte das aldeias teve sua destruição concluída durante as décadas de 1950 e 1960 [...]. Cabe ressaltar que, em muitos casos, o esparramo nem sempre foi resultado de uma ação direta de expulsão, mas de um progressivo processo de inviabilização da permanência dos índios naquele local. Este fato torna, por vezes, difícil o estabelecimento de referências cronológicas (BRAND, 1997, p. 130-1).

O panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem 'catequizar', 'civilizar' e 'integrar' em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do 'outro' em algo assim como um 'similar' que, por definição, é algo sempre inferior ao 'original'.

Hoje, uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue, é reivindicada por várias organizações indígenas, com base na Constituição Federal e na LDB, que lhes garantem educação diferenciada e de qualidade. Existem inúmeras escolas nas comunidades indígenas, nos moldes das escolas que os missionários implantaram, e não houve mudanças em seus currículos e seus métodos. Segundo o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI), o "cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais" (RCNEI, 1998).

Existem, atualmente, aproximadamente 1.591 escolas indígenas no Brasil. Todas oferecem o ensino fundamental (primeiro segmento) e algumas oferecem o segundo segmento, segundo RCNEI (1998). Ao lado delas, há muitas escolas não indígenas que atuam dentro das Reservas como escola para o índio, como é o caso da *Escola Pólo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar*¹⁰ e suas extensões.

Os documentos que integram o acervo dessa escola forneceram o ponto de partida para atingir os objetivos desta pesquisa. A partir deles, buscou-se elaborar uma trajetória histórica da Escola Polo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar, responsável pela educação escolar dos alunos índios da Reserva Porto Lindo.

2.1.1 A escola polo hoje

Fundada em 1977, a Escola Pólo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar está localizada no Distrito de Jacareí, a 18 quilômetros da sede do município de Japorã, nas proximidades de três assentamentos: Roseli Nunes, Indianópolis, Princesa do Sul e da Reserva Indígena Porto Lindo.

Três das extensões localizam-se dentro da Reserva Indígena Porto Lindo, e a quarta localiza-se na Missão Caiuá, ou simplesmente Missão, como é

¹⁰ Muitas vezes designada simplesmente por Escola Pólo, representa a sede onde todos os documentos estão organizados, onde as matrículas são realizadas e onde a direção faz os encaminhamentos. As reuniões pedagógicas são realizadas na escola Pólo e na extensão Porto Lindo. Reuniões de interesse de todos sempre são realizadas na sede, na Escola Pólo, que possui quatro extensões, uma ao lado da Reserva e três dentro da Reserva.

conhecida na região, localizada ao lado da Reserva, como pode ser visto no mapa, na figura 1.

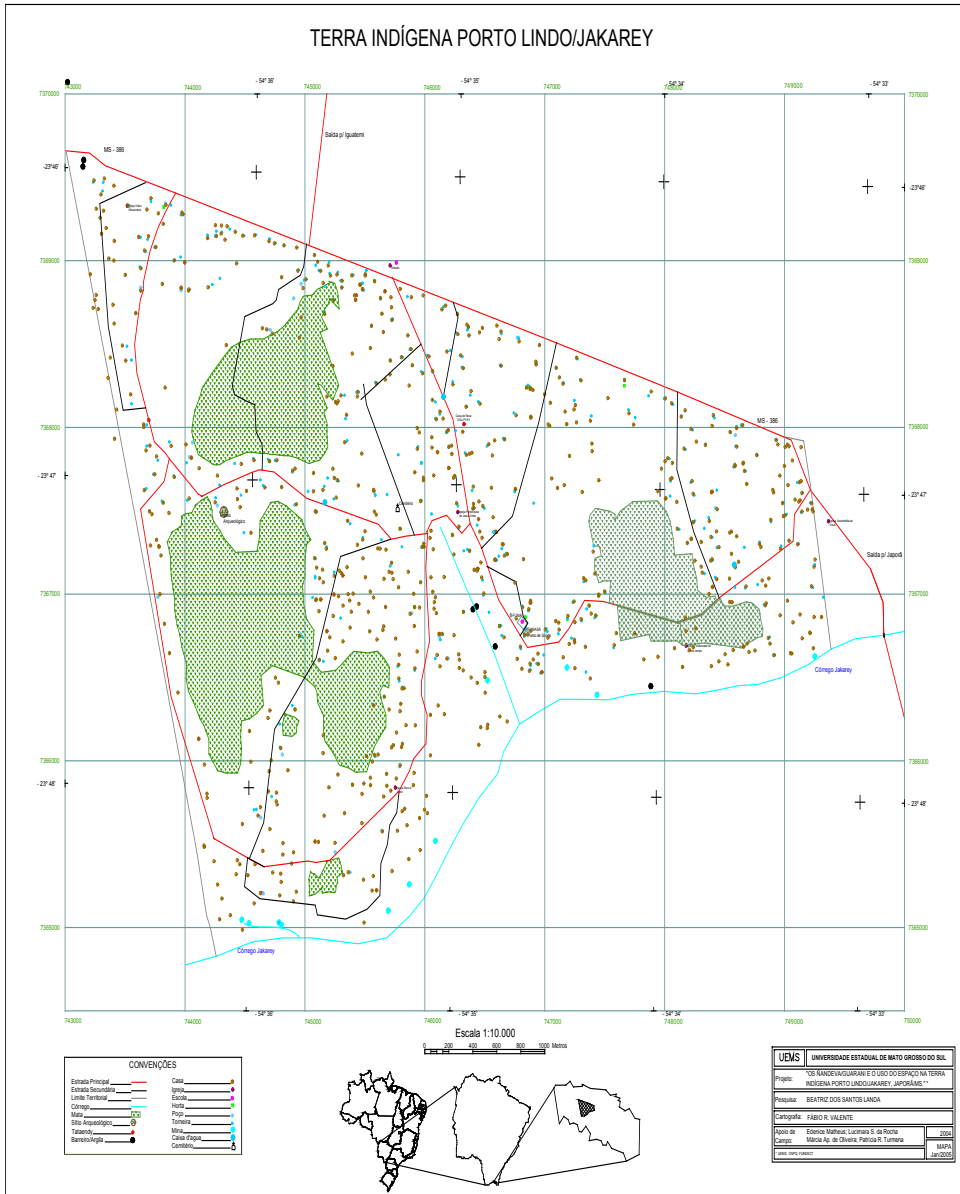


Figura 1 – Mapa da Reserva Porto Lindo. Fonte: LANDA, 2005.

A Unidade Escolar foi criada pela lei municipal número 028/77 com o nome de “Escola José de Alencar” e, naquela época, o estado mantinha escolas estaduais rurais, instituições pequenas, situadas na zona rural. Essas escolas

eram então dependentes do executivo estadual; hoje, são de responsabilidade do município. Originalmente, funcionavam com salas multisseriadas.

Em 1994, as Escolas Estaduais Rurais foram unificadas administrativamente à Escola Municipal de 1º grau “José de Alencar”, ou seja, esta escola passa a abrigar todas as Escolas Rurais que integram a Rede Municipal de Ensino, determinando, assim, sua atuação como Escola Pólo, incumbida de operacionalizar a política municipal de ensino.

Na etapa da Educação Básica – Ensino Fundamental, a Escola Polo atende 1800 alunos, na faixa etária de 5 a 30 anos de idade, distribuídos em 31 turmas na Escola Polo e 35 turmas nas extensões. Nestas, é oferecido apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo que duas das extensões ainda utilizam o ensino multisseriado. Em 2005, a extensão Porto Lindo, que fica na sede da Reserva, começou a oferecer o segundo segmento, em implantação gradativa a partir da 5ª série.

No ano de 2005, pela primeira vez, houve concurso público para professor no município de Japorã – até então eram todos contratados em regime de “contrato temporário”. Após o concurso, os professores efetivos não foram suficientes para completar o quadro, restando ainda muitas vagas em aberto, para as quais foram feitos “contratos temporários”. É preciso ressaltar que, nesse quadro, muitos professores estão ministrando aulas em disciplinas para a qual não têm formação.

A Unidade Escolar possui prédio próprio doado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através de convênio com Prefeitura Municipal de Japorã, MS. A escola possui 11 salas de aula. Há dependências de uso específico para direção, coordenação, secretaria, sala de professores, biblioteca e cozinha. A Escola possui dois banheiros, uma quadra descoberta e um bebedouro com freezer.

Possui área coberta entre os pavilhões que dão acesso às salas de aula, coordenação, biblioteca cozinha e banheiro. O mobiliário existente e em uso, da secretaria, sala dos professores, da coordenação, da biblioteca e direção está em perfeito estado de conservação. Nas salas de aula, o mobiliário é composto por conjuntos de mesas e cadeiras individuais. A Escola possui materiais tecnológicos como: televisor, videocassete, retroprojeter, mimeógrafo, computador (para uso da secretaria), aparelho de som e filmadora.

Na biblioteca há livros de Literatura Infantil, Enciclopédia Ilustrada, Enciclopédia Barsa, Dicionários, Atlas Geográfico, Atlas de Anatomia e Saúde, livros de Eletrônica Básica, livros de Contos e Estórias, Dicionário de Inglês, Bíblia etc. Há também um acervo de fitas para vídeo abrangendo as áreas de

conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso, próprias para todas as séries do Ensino Fundamental.

O material de expediente em estoque, tal como sulfite, papel de diversas qualidades, estêncil e outros e o material escolar, tal como caderno, lápis e borracha, apresenta quantidade suficiente para o atendimento aos alunos e aos professores.

A área destinada à secretaria abriga mobiliário no qual se encontra arquivada toda a documentação escolar na forma de ativo (alunos, professores e funcionários em atividade) e, em outro espaço na mesma sala, estão arquivados todos os documentos na forma de passivo (de ex-alunos, ex-professores e ex-administrativos).

A escrituração escolar e a organização dos arquivos que asseguram a verificação da identidade de cada aluno, bem como a regularidade e autenticidade dos registros da vida escolar das extensões, na forma de ativo e passivo, estão arquivados na Secretaria de Educação em Japorã, onde há uma sala com dois funcionários administrativos que realizam todo o trabalho relacionado às extensões, tais como matrícula, transferência, controle de frequência dos alunos, organização dos arquivos e demais assuntos relacionados às extensões.

A Secretaria de Educação localiza-se a 18 km da reserva Porto Lindo. Se houver necessidade de algum documento de aluno que esteja arquivado lá, pode acontecer de passar dias até que ele esteja acessível. No início do ano letivo, muitas vezes, os alunos são colocados em salas trocadas e há demora em se corrigir a situação. Na sala em que a autora desta pesquisa leciona, já ocorreu de o nome de aluno estar trocado e levar dias para que se descobrisse o nome correto. Não há, no início do ano letivo, uma relação com nomes e data de nascimento correta, e os professores precisam perguntar aos alunos suas idades. Também acontece de o diário de classe chegar apenas no final do segundo bimestre.

A Escola Polo José de Alencar não possui Proposta Pedagógica, apenas um Regimento Escolar, com algumas adequações quanto a:

- Avaliação interna;
- Número mínimo e máximo de alunos portadores de necessidades especiais;
- Frequência do aluno que ingressa após o início do ano letivo;
- Rendimento do aluno que ingressa após o início do ano letivo;
- Incineração;
- Forma de arquivo e outros.

A Unidade Escolar não possui projeto político pedagógico, não possui um currículo, uma filosofia, uma metodologia nem um sistema de avaliação direcionada. Cada professor utiliza como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para a elaboração de seu plano de anual de atividades, selecionando assim os conteúdos para as disciplinas que ministram.

O corpo docente da sede José de Alencar é formado por 20 professores com contratos efetivos e 21 professores com contratados temporários.

Os gestores da escola Polo José de Alencar são o Secretário Municipal de Educação, o Diretor da escola, um Diretor Adjunto, oito Coordenadores (sendo quatro na Escola Polo e quatro nas extensões) e cinco Auxiliares de Secretaria (três atuando na Secretaria Municipal de Educação e dois na escola Polo).

A Escola Polo José de Alencar atende alunos indígenas e não indígenas desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental. As extensões da Escola Polo José de Alencar são em número de quatro: Extensão Dr. Nelson Araújo, localizada na Missão Caiuá, 5 km ao norte da sede; Extensão Porto Lindo, localizada na sede da reserva de Porto Lindo; Extensão Afonso Pena, localizada 3 km a oeste da sede da reserva e Extensão Antônio Maria Coelho, 5 km a noroeste da sede da reserva. Na sequência, apresenta-se a caracterização de cada uma delas.

2.1.2 Extensão Dr. Nelson de Araújo (Missão)

Essa Unidade Escolar é uma extensão da Escola Polo José de Alencar e atende alunos da Reserva Indígena Porto Lindo. Localizada a cinco quilômetros da sede, escola Porto Lindo, oferece Educação Infantil e Ensino fundamental totalizando 248 estudantes.

A Escola possui cinco salas de aula e uma sala adaptada na antiga igreja, o mobiliário das salas de aula é composto por conjuntos de mesas e cadeiras individuais, suficientes para todos os alunos. As salas de aula são bem arejadas, as janelas são grandes, há boa ventilação e iluminação tanto natural como artificial. A pintura das paredes está desgastada e as instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias estão em estado regular, bem como as condições de limpeza e higiene. Os banheiros são insuficientes para o turno matutino, pois há apenas dois vasos sanitários e lavatórios separados por sexo, um para cada 79 alunos matriculados. Há uma ampla área de lazer com gramado, para prática de Educação Física.

A formação do corpo docente dessa extensão é composta por 10 professores, todos com contratos temporários, sendo 08 não índios e apenas dois indígenas.

2.1.3 Extensão Porto Lindo

A extensão funciona na sede da Reserva Indígena Porto Lindo e é constituída por dois blocos construídos em alvenaria, com banheiros, acesso à merenda e área de lazer. Funciona nos três turnos e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais, com regime seriado, e conta com um total de 486 alunos indígenas.

A extensão possui nove salas de aula em alvenaria, uma sala para professores e coordenadores, uma cozinha, banheiros com sanitários e lavatório separados por sexo, um bebedouro com duas torneiras, uma ampla área de lazer, com gramado e um campo de futebol para prática de Educação Física. As salas de aula contam com mesas e cadeiras individuais, suficientes para todos os alunos e mesas para os professores.

As paredes internas e externas estão desgastadas, há boa ventilação e iluminação, tanto artificial como natural.

O quadro de docentes é composto por 20 professores, sendo 17 indígenas e três não índios e quatro coordenadores, sendo três indígenas e apenas um não índio. Esses coordenadores atendem às demais extensões: Afonso Pena, Antonio Maria e Dr. Nelson de Araújo.

2.1.4 Extensão Afonso Pena

Essa extensão atende alunos indígenas e está localizada a três quilômetros da sede, escola Porto Lindo. Seus alunos pertencem às séries iniciais do Ensino Fundamental, com regime multisseriado, sendo turno matutino reservado às 3^a e 4^a séries, e o vespertino, às 1^a e 2^a séries, perfazendo um total de 58 alunos indígenas.

A escola possui uma sala de aula em alvenaria e outra em madeira. Não possui banheiro, apenas um mictório do outro lado da rua, e não há bebedouro, apenas água em torneiras. Possui uma área de lazer com gramado e um campo de futebol de chão batido, para as aulas de Educação Física. Na escola trabalham quatro professores – três indígenas e um não índio – contratados em regime temporário.

2.1.5 Extensão Antonio Maria Coelho

Essa Unidade Escolar atende alunos indígenas e está localizada a cinco quilômetros da sede da Reserva Porto Lindo. A escola oferece as séries iniciais de Ensino fundamental em regime multisseriado, sendo as 1^a e 2^a séries no turno matutino e, no turno vespertino, as 3^a e 4^a séries, somando um total de 82 alunos.

A unidade escolar possui três salas aula de madeira, uma cozinha e apenas um mictório, usado por ambos os sexos. Nela não há bebedouro, água apenas em torneiras. O mobiliário da sala de aula são mesas e cadeiras individuais.

Os docentes que ministram aula na extensão são contratados (contrato temporário), exceto a professora Lídia, não índia, que é funcionária efetiva de Mundo Novo, MS, e está emprestada à instituição há 22 anos, por pedido dos próprios indígenas, pois fala bem a língua guarani, com os quais tem bom relacionamento, como ela mesma afirmou em sua entrevista.

O quadro curricular do ensino fundamental da Escola Polo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar prevê carga horária de 200 dias letivos, com quatro aulas de 50 minutos, nos turnos matutino e vespertino.

No ano de 2007, foi realizado o segundo concurso público no município de Japorã, para suprir a falta de funcionários efetivos, com isso o quadro de professores efetivos aumentou na Escola Municipal Polo José de Alencar e suas Extensões. Nesse recorte histórico, a questão da estrutura física ainda é a mesma de 2005, precária, e número de alunos sempre aumentando.

Em 2009, foi realizado o terceiro concurso público nesse município, agora com um diferencial significativo, pois é reservada cota de vagas à comunidade indígena, para professores que iriam ministrar aulas dentro da reserva nas Extensões da Escola Polo José de Alencar para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como pré-requisito a Língua Guarani.

A comunidade Nandeva - Guarani vem, desde 2005, reivindicando uma Escola Indígena, com gestores indígenas, com material didático diferenciado, o uso da língua materna como parte do currículo. A partir do concurso de 2009, a comunidade começou a ter força para criar o projeto da Escola Indígena dentro da reserva Porto Lindo.

Assim, em 2013, a escola finalmente recebeu a autorização e credenciamento de acordo com a deliberação do CEE/MS n 10.189 de 31/10/2013; nesse momento, a Escola Extensão Porto Lindo desvinculou-se da Escola Polo José de Alencar e passou a se chamar Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHA TEKORA Guarani Polo. Assim, as unidades escolares dentro da reserva passaram a funcionar como uma extensão da unidade acima citada passando a chamar: (I) Escola Municipal Indígena de Educação Infantil Ensino Fundamental Extensão Dr. Nelson de Araujo (Extensão Dr. Nelson Araujo - Missão), (II) Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Extensão MBO'EHAO ARANDU PORÃ (Extensão Antonio Maria Coelho) e (III) Escola Municipal

Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Extensão MBO'EHAO MARANGATU PORÃ (Extensão Afonso Pena).

Uma vez reconhecidas as Escolas da Reserva Porto Lindo oficialmente como Escolas Indígenas, a questão do investimento melhorou; o dinheiro agora é destinado à Escola Indígena e, com essa valorização, foi possível reformar a Escola Pólo e construir prédios novos para as Extensões, com exceção da escola que ainda requer reforma, a Dr. Nelson de Araujo.

Enquanto o processo da escola estava em tramitação - que foram aproximadamente oito anos - os professores indígenas que não tinham formação em nível superior buscaram aperfeiçoamento, contudo ainda existem algumas áreas em que não há professores indígenas com formação específica, mas a comunidade está procurando suprir essa necessidade e no momento conta a colaboração de professores não índios.

2.2 A escola ontem

Neste tópico, será traçada uma viagem ao passado da educação escolar na comunidade indígena, na busca por verificar como aconteceu a educação escolar do não índio, pois eles ainda não possuem a educação diferenciada, prevista em legislação. Por outro lado, a escola que os índios da Reserva Porto Lindo possuem é uma escola pensada, até pouco tempo atrás, coordenada e ativada por não índios.

A história da educação escolar indígena na Reserva Porto Lindo teve início quando o município de Japorã ainda era Distrito de Iguatemi, que, anos depois, passou a ser Distrito de Mundo Novo, tornando-se município autônomo em 1992. Pelos documentos encontrados, o sistema escolar no município iniciou-se entre 1960 e 1970 e, na época, existiam escolas municipais e escolas estaduais consideradas escolas rurais.

Praticamente iguais com relação à estrutura física e documentos, as escolas apresentavam duas salas de aula, uma cozinha, uma área de lazer coberta, um sanitário isolado, um poço para abastecimento de água e uma caixa da água para reservatório de água. As salas eram multisseriadas, atendendo de primeira a quarta séries.

O início do processo de escolarização entre o povo guarani deu-se com a fundação da Missão Caiuá, em 1928, na área Indígena de Dourados. Essa Missão era ligada à Igreja Presbiteriana Americana, e a escola chegava à Reserva Porto Lindo em 1960, quando foi instalada próxima da Reserva indígena. O reverendo Rubens descreve, com clareza, como se deu esse início:

Por volta de 63 ou começo de 64, nós começamos então a escola indígena na Missão, curiosamente considerando aquela situação no momento, nós começamos a escola do nada; o primeiro quadro de giz foi um tambor de duzentos litros, que nós pintamos de verde. E nós escrevíamos as primeiras letras e palavras para as crianças começarem a ter noção das primeiras letras e, depois, nós fizemos um barracão rústico que ficava bem na beira da picada que fazia divisa entre a localidade da Missão e a própria Reserva. Um barracão bem rústico, com parede de taquara, coberto com tabuinha, e ali nós começamos a primeira escolinha e colocamos um quadro de giz e nós trabalhávamos então, eu assumi esta parte da educação e enquanto o Rev. Troques e sua esposa ficou com a parte do ambulatório médico *[sic]*. (Reverendo Rubens Carneiro, Entrevista, 2006).

A Missão Evangélica Caiuá iniciou o trabalho de educação com recursos próprios e, em 06 de setembro de 1982, através da lei municipal n. 091/82, firmou convênio com a Prefeitura Municipal de Mundo Novo. Assim, a escola situada na estrada que liga Mundo Novo a Jacareí, próxima à Reserva Indígena Porto Lindo, passou a oferecer 120 vagas para a 1ª e 2ª séries, em dois turnos – matutino e vespertino – e em sala multisseriada, com professores leigos. A Missão Caiuá tornou-se, então, responsável da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mundo Novo, e a escola recebeu o nome de “Dr. Nelson de Araújo”.



Figura 2 – A primeira escola da missão Caiuá, na reserva Porto Lindo.

Fonte: Arquivo pessoal do Reverendo Rubens Francisco Carneiro, 2005.

A escola funcionou, por longo tempo, sem autorização do Conselho Estadual de Educação, por causa da irregularidade na documentação dos alunos que ali estudaram, na sua maioria indígena, cujos documentos dependiam da atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sediada em Campo Grande. Alguns desses documentos haviam sido extraviados e só foram recuperados em 1984, propiciando, então, a autorização e validação para funcionamento da escola.

A educação sistematizada na Reserva Porto Lindo iniciou em 1960, com 30 alunos, como uma escola independente. Com o passar dos anos, as modificações foram ocorrendo tanto na escola como em toda a comunidade.

3 CONHECER PARA QUESTIONAR

“A escola para os índios é a instituição mais antiga no país e, desde o período colonial vem adequando-se aos diferentes contextos produzidos pelos grupos sociais na sua relação com o estado” (BERGAMSCHI, 2004, p. 114). No período colonial, a escola foi vista como um instrumento de domesticação através da catequese realizada por ações educativas.

Essas ações educativas iniciadas pelos jesuítas vêm perpassando todos os momentos históricos da escola, com influências até o momento atual. No entanto a educação escolar para os indígenas na Reserva Porto Lindo iniciada na década de 60, ocorreu em um ambiente semelhante ao período colonial, agora sem os jesuítas; os responsáveis pela implementação do processo de escolarização foram os missionários presbiterianos que vieram com o intuito de evangelizar os indígenas.

A Missão Caiuá pretendia levar ao indígena o conhecimento da palavra de Deus, o conhecimento do evangelho, para isso a missão sempre usou o que chamamos de tripé “educação, saúde e evangelização”; a missão existe para isto, e então nós fomos lá, trabalhamos e foi um trabalho muito bom; por anos seguidos, a gente realizou este trabalho [sic]. (Reverendo Rubens Carneiro, entrevista, 2006).

Os missionários chegaram à Reserva Porto Lindo pela primeira vez em 1961, com o objetivo de conhecer o território e a clientela que pretendiam conquistar para sua obra de evangelização.



Figura 3 - Os missionários chegando à reserva Porto Lindo.

Fonte: Arquivo pessoal de Reverendo Rubens Francisco Carneiro, 2005.

O Revendo Rubens, assim como o professor Valdomiro, que na época era aluno dessa escola, narraram que a escola da Missão iniciou seu trabalho utilizando como metodologia a língua guarani e somente depois que os alunos adquiriam domínio da leitura e da escrita em guarani é que passavam a ensinar o português, uma vez que acreditavam ser essa a metodologia mais facilitadora para a aprendizagem do aluno. A escola possuía um conjunto de oito cartilhas em guarani que eram utilizadas nas aulas como material de apoio.

Na verdade, em outro tempo, a questão religiosa se mantém como justificativa para envolver os indígenas. Acompanhando os avanços científicos, apenas um elemento pode ser considerado novo nessa proposta: a preocupação com o atendimento à saúde, elemento inexplorado na atuação jesuítica do período colonial.

A missão Caiuá tem o objetivo de evangelizar e, para tanto, utilizou a educação escolar para alcançar o sucesso esperado. Hoje, possui missionários indígenas, e muitos membros da comunidade religiosa são indígenas. E então surge a pergunta: os missionários saíram de São Paulo para atuarem entre os indígenas com caráter salvacionista?

A escola da Missão Caiuá foi a primeira escola da região a atender os indígenas e também foi a primeira escola, entre os indígenas e não índios, a ter uma professora normalista, segundo o reverendo Rubens.

Esse fato nos chama a atenção e nos faz questionar o destaque dado à presença de uma professora formada. Isto aponta para o fato de que todos os outros eram professores leigos e, portanto, na região, na década de 1960, qualquer pessoa podia ser professor? Se qualquer pessoa podia ser professor, qual seria o objetivo central da escola: instruir ou evangelizar?

O professor Valdomiro vem colaborar com a seguinte informação:

Quando a gente começou a estudar, e quando era pequeno, eu estudei ali na Missão e, na época, a Missão tinha uma educação assim um pouco, é, eu diria tradicional, porque onde o aluno tinha que aprender. Na cabeça dos professores da época, tinha que aprender de um jeito ou do outro, tinha que saber ler e escrever, mas eu lembro que, na época, uma das coisas que foi importante, do pessoal da Missão, é que tinha livros escritos em guarani. Então, facilitou a leitura dos alunos indígenas [...] na época, o pessoal falava cartilha, não era livro, então tinha número um dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito se não me engano, e então você conseguindo até a cartilha de número oito e dando conta de ler os oito livros escritos em guarani, você já poderia estar começando estudar na língua portuguesa. E então foi assim que comecei a ler e escrever junto com o povo da Missão *[sic]*. (Prof. Valdomiro Ortiz, entrevista, 2006).

O ensinar na língua guarani vem perpassando todo o período da história da educação escolar para os indígenas. Entre eles, os conflitos são constantes, e os pais querem que seus filhos estudem com professores não índios, pois entendem que as crianças escolarizadas precisam desses conhecimentos para fazer parte da comunidade do não índio, mas, ao mesmo tempo temem que seus filhos se afastem de sua cultura.

Podemos perceber nas falas dos entrevistados que os conflitos com o uso da língua guarani vem de longa data. O distanciamento entre a linguagem coloquial, em guarani, e a linguagem escolar, em português, pode indicar uma questão interessante que será discutida um pouco mais adiante: as funções educativas diferenciadas entre família e a comunidade e a escola. A percepção, ou a expectativa, de que, por meio da educação escolar, o indígena passe a ter um espaço na sociedade não indígena, pode ser percebida pela professora Lídia, ao relatar que, quando começou a trabalhar na escola da Reserva, em 1985, os pais preferiam que os alunos aprendessem em português.

O conflito em ensinar ou não a/na língua guarani está presente até os dias atuais. Alguns pais preferem que seus filhos estudem na escola fora da Reserva, com professores não índios. O professor Venâncio nos relata que essa realidade vem sofrendo algumas mudanças, pois os professores indígenas estão realizando reuniões e explicando aos pais a importância da língua materna na escola e na vida da comunidade. Explicam ainda a importância do registro, ou seja, a escrita, pois muitos dos indígenas sabem falar a língua

guarani, mas não sabem escrever e, na sociedade atual, a escrita é algo fundamental. O prof. Venâncio diz que, se não aprenderem a língua guarani na escola, “vão escrever tudo errado e que na cabeça dos pais só a oralidade basta *[sic]*”.

A educação, para os indígenas, tem um papel bem mais amplo, e a escola seria só mais um local para se adquirir instrução. Quando de seu surgimento, a escola ocidental tem esse papel de instruir, ela é responsável por aqueles conjuntos de saberes específicos. Hoje em dia, com a omissão dos grupos familiares e sociais na tarefa educativa, a escola acaba sendo responsável por toda a educação.

Será que os indígenas não estão percorrendo um percurso próprio deles, de constituição de escola indígena com outra característica que não seja ocidental? Haverá ainda espaço para construção de uma escola com características e identidade particular no momento em que estão “subordinados” aos referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas, associados a um conjunto de normatizações?

Pode ser que os indígenas estejam querendo percorrer um caminho de construção de escola indígena, assim como o mundo ocidental construiu uma identidade de escola a partir do século XVI, no seu início, guardadas as proporções de tempo e contexto. Essa busca agora é dificultada pela regulamentação e tutela do Estado, em relação a essa escola e o seu funcionamento, criando empecilhos para que eles possam percorrer um caminho próprio.

A escola ajuda a resgatar a cultura, a língua, porque, na verdade, a gente fala tudo misturado, a gente fala espanhol, fala um pouco de guarani e até palavra em português tem no meio; então, está tudo misturado, na nossa educação aqui, na aula de guarani a gente procura ensinar a língua que era antiga mesmo, para resgatar é muito importante ter aula de guarani para nós, apesar de que, agora os mais antigos já estão desaparecendo então cada dia que passa estamos perdendo aquele antigo que tem a língua própria *[sic]*. (Prof. Venâncio Cáceres, entrevista, 2006).

Algumas expectativas são pertinentes, tal como a do registro escrito da história de sua comunidade; outras são improváveis, tal como, por exemplo, a de que a escola vai ajudar a resgatar os rezadores. Como a escola vai ajudar a preservar suas tradições e artesanatos? Isto implicaria uma transformação violenta no currículo escolar e, até que ponto, essa transformação é possível?

É no processo de escolarização formal que a escrita passa a ser difundida entre as sociedades indígenas. A escrita, que até pouco tempo não era utilizada pelo índio, parece ser de fundamental importância, na visão dos indígenas. Como já foi mencionado pelo professor Venâncio, os pais ainda têm muita dificuldade em aceitar a língua guarani na escola, acreditando

que precisam mais do português, pois o guarani eles já sabem. Mas, como lembra o professor Venâncio, sabem falar, mas não sabem escrever em guarani e, mais tarde, quando quiserem trabalhar dentro da Reserva, não estarão habilitados.

Como já foi mencionado, por volta dos anos 90, os indígenas da Reserva Porto Lindo iniciaram o curso de capacitação para professores, através do projeto Ara Verá, uma luta de muitos anos das comunidades indígenas com lideranças não indígenas para que os membros das comunidades assumissem a educação escolar dentro das Reservas.

Muitos dos professores estão se capacitando, tanto em nível médio como em nível superior, pois eles reivindicam uma escola indígena e não uma escola para índio, mas isto não quer dizer que estejam recusando os conhecimentos ocidentais e sua importância na vida da comunidade, segundo o professor Venâncio.

A educação escolar indígena é algo desejado pelos Nandeva-Guarani. Os professores entrevistados e as conversas informais demonstram o interesse e as expectativas que eles depositam na educação escolar.

Neste momento histórico, talvez o primeiro passo para a busca da escola indígena seja separação entre as diretrizes aplicáveis à escola do não índio e as relativas à escola indígena, para que os índios possam planejar e estruturar a escola de acordo com seus princípios, escolhendo as pessoas que nela vão trabalhar segundo critérios que levem em conta o conhecimento dos assuntos da comunidade, ou seja, os professores devem ser oriundos da comunidade indígena e, ainda, que disciplinas como português e matemática, entre outras – segundo o professor Venâncio, as mais difíceis e para as quais ainda não existem pessoas formadas – possam ser ministradas por não índios até que, como é crença entre eles, os próprios indígenas possam assumir as disciplinas referentes a todas as áreas do conhecimento ocidental. E então como será essa escola diferenciada?

Pode-se, então, constatar que, no depoimento do professor Venâncio, a escola diferenciada ainda não tem um projeto, é algo sonhado, mas a prática gera muitos questionamentos porque essa escola, mesmo se tornando uma escola indígena, está sob a tutela do estado e da legislação estadual. Então, até que ponto esta escola seria diferenciada? E o material didático? Será que a comunidade indígena conseguiria produzir o seu próprio material voltado à sua realidade? Essa escola será uma escola diferenciada ou apenas uma escola indígena? Pois, como o professor Valdomiro já afirmou, o aluno precisa estudar através de sua realidade. E, se assim for, é fundamental destacar que os professores que atuam nas extensões sejam frutos da escola tradicional.

Um dos problemas mais relevantes é o financeiro; há informações que indicam que muitos abandonam a escola por não terem roupas ou calçados adequados, passando a trabalhar para conseguir adquirir bens de consumo, de forma muito semelhante ao que ocorre na educação escolar do não índio, que também sofre com a evasão escolar pelo mesmo motivo. Então, no que a educação diferenciada estaria ajudando o aluno indígena?

Diante dos problemas apresentados, a comunidade indígena está preocupada com o futuro de seus filhos e deseja que eles prosperem, estão sempre buscando auxílio para poderem amenizar os problemas enfrentados por todos os membros da comunidade indígena Nãndeva-Guarani.

O que os Nãndeva-Guarani apontam como deficitário são as mesmas reivindicações da escola do não índio e, então, surgem mais estas perguntas: o que há de particular na educação indígena? Como essa escola diferenciada vai ajudar a resgatar sua cultura, sua história e suas crenças para que a escola não seja “instrumento de imposição de valores?” Os indígenas têm o direito, e é importante a regulamentação dessa escola indígena; essa escola diferenciada representa um momento interessante do processo, mas a regulamentação, por si só, não garante uma escola diferenciada.

4 IMPOSSÍVEL UMA CONCLUSÃO...

O processo de implantação da escola começa com a intenção de evangelização, e a escola entra “de carona” nesse objetivo. Se pensarmos nos objetivos e funções que a escola está desempenhando, podemos nos perguntar quantas práticas estão sendo efetivadas com outros objetivos que não a educação indígena? Mas se pensarmos nas suas possibilidades, o percurso histórico mostra alguns avanços em relação a seu início, tais como a ampliação do número de escolas e de crianças atendidas.

Esse processo inicia-se tímido, com alguns poucos alunos na escola da Missão, como é conhecida por todos, e hoje a Escola Polo Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental José de Alencar e suas extensões atendem mais de 1700 alunos, sendo que 60% de sua clientela são indígenas.

Nesses 43 anos de educação para os índios, muitos frutos foram colhidos, pois hoje a comunidade escolar conta com vários professores indígenas com habilitações específicas como Normal em Nível Médio¹¹ e

¹¹ Projeto Ara Verá.

outros cursando o nível superior. Mas as expectativas ainda são intensas, com a busca de uma educação escolar indígena gerenciada pelos membros da comunidade, baseados na alegação de que só assim vão conseguir uma educação diferenciada.

No entanto existe um dilema a respeito de qual língua deve ser utilizada no processo de ensino e de quais os conteúdos devem ser ministrados, pois, como foi dito nos depoimentos, os indígenas querem cursar um ensino superior e, para isto, existem conteúdos da base nacional comum que não podem ser esquecidos.

A questão em torno da educação diferenciada ainda não está bem clara: o processo de escolarização se iniciaria de forma diferenciada, mas o fim seria compatível com a educação do não índio?

A comunidade escolar indígena almeja uma educação diferenciada, mas em momento algum nega a necessidade dos conhecimentos ocidentais, pois se considera “integrada” à sociedade brasileira. Se os indígenas sentem-se integrados à sociedade brasileira, e, efetivamente, não possuem grande visibilidade enquanto grupo, pode-se perguntar se, muitas vezes, não somos nós, os não índios, que os tornamos invisíveis? Partindo do pressuposto de que o estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena, poder-se-ia supor que os não índios tivessem um maior esclarecimento a respeito desse povo e sua cultura, mas não é isso que acontece. Os não índios, muitas vezes, aprendem na escola que índio caça, pesca e mora em uma oca – e a escola que deveria, ou poderia, ser um espaço de reflexão e construção de uma sociedade sem preconceitos, passa a ser geradora de formas de preconceitos e discriminações.

Como foi constatado nos depoimentos, a verdadeira educação para os indígenas só pode ser adquirida no cotidiano da vida, no seio familiar e na comunidade em que vivem, marcada que é, pelo seu processo histórico, social e cultural como um todo. Apenas nesse sentido entendem o viver em harmonia e a aprendizagem significativa para cada indivíduo e para a comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo. *Formação contínua de professores na “escola reflexiva” da PUC-SP: seus protagonistas revivem esta prática*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? *Tellus*, Campo Grande, ano 4, n. 7, p. 105-120, out. 2004.

BRAND, Antonio. Programa Kaiowá/Guarani/UCDB. In: REUNIÃO DE ANTHROPOLOGIA DO MERCOSUL: antropologia em perspectivas, 5., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. *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, Porto Alegre, RS, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br/catálogos/indicadores>. Acesso em: 14 out. 2016.

CARVALHO, Ieda Marques de. *O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas*. *Tellus*, Campo Grande, ano 2, n. 2, p. 137-151, abr. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias; BITENCOURT, Silvana Maria; SCHUCMAN, Lia Vainer. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/reinaldofleuri.doc>>. Acesso em: 27 jan. 2007.

LANDA, Beatriz dos Santos. *Os Nandeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo/Jacarey, Município de Japorã/MS*. 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: LOMBARDI, J. C. *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados/HISTEBR, 1999.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve Painel Etno-Histórico de Mato Grosso do Sul*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

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

ROSSATO, Verônica Lovato. *Normal em nível médio – formação de professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá..* Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação/MS, 1999.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy da; GRUPONI, Benzi; DONIZETE, Luis (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global: 2004.

VIETTA, Katya. "Bom pastor dá conselho bom": Missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, ano 3, n. 4, p. 109-135, abr. 2003.

ENTREVISTAS

BENEDITO TROQUES. Nascido em 01/03/1931. Reverendo da Igreja Presbiteriana na Missão Caiuá. Entrevista realizada pela pesquisadora Cristiane Beatriz Dahmer Couto na Cidade de Dourados, MS, gravada em fita cassete e transcrita para texto digital, com documento de cessão de direito de uso devidamente assinado no dia 28/12/2006.

LÍDIA ROCHA JAVOLSKI. Nascida em 22/12/1952. Professor da Escola Pólo José de Alencar - Extensão Porto Lindo. Entrevista realizada pela pesquisadora Cristiane Beatriz Dahmer Couto na Aldeia Porto Lindo no Município de Japorã, MS, gravada em fita cassete e transcrita para texto digital, com documento de cessão de direito de uso devidamente assinado no dia 23/11/2006.

PAULO FRANJOTE. Nascido em 17/06/1970. Secretário de Educação do Município de Japorã, MS. Entrevista realizada pela pesquisadora Cristiane Beatriz Dahmer Couto gravada em fita cassete e transcrita para texto digital, com documento de cessão de direito de uso devidamente assinado no dia 05/12/2006.

VALDOMIRO ORTIZ. Nascido em 18/01/1972. Professor indígena da Escola Pólo José de Alencar - Extensão Porto Lindo. Entrevista realizada pela pesquisadora Cristiane Beatriz Dahmer Couto na Aldeia Porto Lindo no Município de Japorã, MS, gravada em fita cassete e transcrita para texto digital, com documento de cessão de direito de uso devidamente assinado no dia 25/11/2006.

VENÂNCIO CÁCERES. Nascido em 15/05/1972. Professor indígena da Escola Pólo José de Alencar - Extensão Porto Lindo. Entrevista realizada pela Pesquisadora Cristiane Beatriz Dahmer Couto na Aldeia Porto Lindo no Município de Japorã, MS, gravada em fita cassete e transcrita para texto digital, com documento de cessão de direito de uso devidamente assinado no dia 20/11/2006.

RUBENS FRANCISCO CARNEIRO, Nascido em 24/03/1940. Reverendo da Igreja Presbiteriana na Missão Caiuá. Entrevista realizada pela pesquisadora Cristiane Beatriz Dahmer Couto na Cidade de Dourados, MS, gravada em fita cassete e transcrita para texto digital, com documento de cessão de direito de uso devidamente assinado no dia 28/12/2006.

Práticas digitais na escola kaiowá e guarani Nandejara: diálogo multi/interculturais

Digital practices at the kaiowá and guarani Nandejara schools: multi/intercultural dialogue

José Francisco Sarmiento¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.433>

Resumo: Os Kaiowá e Guarani, dentre os povos autóctones, são a maior nação do estado de Mato Grosso do Sul, localizado no Centro Oeste brasileiro. Esse povo tem traçado, ao longo de sua história, uma constante relação com as tecnologias impostas pela colonização e, desde os primeiros contatos, mantém uma relação de apropriação e ressignificação de tecnologias apresentadas pelo seu entorno. Nos últimos anos, surgiu a tecnologia digital, em especial no espaço escolar, representada por ferramentas como filmadoras digitais, máquina fotográfica digital, computadores e a internet. Essa pesquisa, que tem como recorte espacial a escola Kaiowá e Guarani Nandejara localizada na aldeia Te'ýikue, busca mostrar como esta relação se dá, principalmente no que diz respeito à questão da identidade nos ambientes virtuais, como na internet, proporcionada pela interação com esses suportes digitais.

Palavras-chave: inclusão digital; escola indígena; multi/interculturalidade.

Abstract: The Kaiowá and Guarani, among the autochthonous people, are the largest nation in the State of Mato Grosso do Sul, located in the Brazilian midwest. Throughout their history, these people have outlined a constant relationship with the technologies imposed by colonization and, since the first contacts, they have maintained a relation of technologies appropriation and resignification presented by their surroundings. In the last years, digital technology has emerged, specially in the school space, represented by tools such as camcorders, digital cameras, computers and the internet. This research, which has as a spatial area the Kaiowá and Guarani Nandejara school, located in the Te'ýikue village, intends to show how this relationship occurs,

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre o autor:

Graduado e mestre em Design. Doutor em Educação. Professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) desde 1997. **E-mail:** josefsarmiento@gmail.com

especially in concerning the issue of identity in virtual environments, such as on the internet, provided by interaction with these digital media.

Key words: digital inclusion; indigenous school; multi/interculturality.

1 OS KAIOWÁ E GUARANI E A ESCOLA DIFERENCIADA

Os Kaiowá e Guarani têm-se se constituído, ao longo dos anos, em povos que insistem em resistir. Povos que há anos vêm sendo massacrados pelo seu entorno, vizinhos pouco afeitos ao diálogo. Historicamente esses povos têm demonstrado que, por meio do diálogo ou da tentativa dele, têm conseguido, apesar das dificuldades, enfrentar as mudanças provocadas pelas alterações ambientais da cultura dominante. Considerando a adoção de um pensamento crítico sobre a forma como as minorias étnicas conseguem dialogar com o diferente, vejamos a contribuição de Eliel Benites:

Com a mudança no panorama geral da realidade dos Kaiowá e Guarani, transformou-se, também, o foco e as perspectivas de vida baseados nos valores tradicionais. A organização interna foi se reajustando, nos aspectos político, social e religioso, através das demandas externas. Assim, as práticas tradicionais e organizações políticas se ritualizam nos limiares dos enfrentamentos com os poderes hegemônicos na efetivação dos direitos garantidos. Ritualizamos as nossas práticas tradicionais, tendo em vista demonstrar a nossa diferença frente à demanda externa. (BENITES, 2014, p. 57).

Para Melià (1999), essa estratégia do colonizador induziu os povos autóctones a sustentar sua alteridade por meio de estratégias próprias:

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 diante de situações novas. (MELIÀ 1999, p. 12).

A “construção” de uma escola diferenciada, que leve em consideração a cultura local e seus modos de ensino/aprendizagem, tem sido um grande desafio. Muitos debates sobre educação indígena têm ocorrido entre esses povos e pessoas interessadas nessa temática, pois os desafios não são poucos. É um processo longo, fruto de anos de imposição.

No Brasil, somente na constituição de 1988, há o reconhecimento dessa escola diferenciada². As relações de poder impostas pelas regras do Estado

² “Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, conhece um marco histórico com a promulgação da Carta Constitucional de 1988 quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a terem direitos às suas diferenças” (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

e as tensões dos dois lados são perceptíveis nessa construção. A questão da gestão desse espaço e a construção do currículo, dentre outras questões, são intensamente negociadas. Vejamos o que discorre Nascimento e Vieira (2011) a esse respeito:

Compreender as relações de uma cultura da escola com as tensões, fricções e dissensões dos significados produzidos pela cultura, que atravessa o espaço da escola, parece ser o desafio para as comunidades indígenas e os gestores de políticas educacionais para a configuração de um currículo que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desconstruindo concepções binárias, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço específico que é a escola. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011, p. 9).

Normalmente se fala em escola “indígena” generalizando o conceito de “indígena”, como se todos os povos do Brasil tivessem, ou almejassem ter a mesma escola. “Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo” (MELIÀ, 1999, p. 12). Uma escola do povo Bororo é diferente de uma do povo Xavante, assim como uma do povo Suruí possui particularidades que uma do povo Terena não tem. Brand (1998, p. 8) afirma que: “é importante destacar que cada povo indígena interpretará e atribuirá dimensões específicas a este conceito [educação], em função de sua cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento do entorno regional³ donde decorrem, em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro”. O pano de fundo dessa problemática é certamente a questão da autonomia na construção e condução desse espaço de ensino e aprendizagem, denominado escola.

Para Brand (1998), a educação diferenciada indígena, pensada em uma tradição cultural própria, faz suscitar uma pergunta fundamental para o novo milênio: “Remete para a pergunta sobre os projetos de autonomia a partir dos quais são, certamente, definidos e constantemente redefinidos os objetivos e o papel que a escola terá dentro deste contexto” (BRAND, 1998, p. 7). Apesar dos avanços que surgiram na última década, a questão de Brand permanece atual.

Para Melià (1979) “A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”.

A apropriação dessas ferramentas (no caso a escola) tem sido um fator importante para que esses povos continuem a existir e consigam manter suas

³ “Entendo, aqui, por entorno regional aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, representantes do Estado, Igrejas, proprietários residentes neste entorno e outros. BALANDIER (1973 : 173) recorre a esta expressão para caracterizar o contexto regional dentro do qual se situam populações nativas dentro de uma situação de dominação colonial” (BRAND, 1998, p. 8).

tradições e seu modo de ser. “O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião” (MELIÀ, 1979, p. 9).

O tema de apropriação e negociação não se dá somente com o entorno, mas com o que o entorno “oferece”. Observa-se que historicamente os Kaiowá e Guarani tiveram a habilidade de conviver com essa fronteira sem deixar de lado sua relação com a terra, sua espiritualidade e sua língua.

2 PRÁTICAS DIGITAIS E FRONTEIRAS VIRTUAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE IDENTIDADE

O uso das novas tecnologias digitais, em especial da mídia internet, nas escolas das populações autóctones apresentou uma nova fronteira - não aquela que os separa da cidade ou de um latifúndio, mas uma fronteira com o mundo, em um meio fluido, onde o usuário participa e existe uma interação.

Essa nova fronteira permite, de alguma forma, a passagem para o outro lado, cuja negociação, assim como na fronteira física, não acontece de forma indiscriminada. Essa participação, de algum modo é negociada, pois existe uma interação. O usuário é mais que um mero espectador, pois se apropria dos elementos culturais expostos nesse ambiente. Tal ideia vai ao encontro dos apontamentos de Canclini (1998, p. XXXXIII): “A fluidez das comunicações facilita-nos apropriarmo-nos de elementos de muitas culturas, mas isto não implica que as aceitemos indiscriminadamente”.

Na passagem de uma fronteira para outra, não há uma permissão para entrar ou sair, trata-se de um espaço no qual se pode escrever o que quiser, postar filmes, poemas e textos, pois existe uma palatável sensação de democracia midiática. Estamos ali e mais em algum lugar, mas não são os corpos que ocupam tais espaços. Contrariando as leis da física, o sujeito pensante se desloca de suas condições identitárias (ao se criar um avatar pode-se ser quem quiser) - se achar conveniente - de maneira diferente do mundo físico. Assim como em toda negociação de fronteiras, o usuário pode assumir momentaneamente outra identidade - com a diferença de que, na fronteira física, o indivíduo é representado fisicamente, ou seja, ele não tem como se desvincular de seu fenótipo. Não há um conflito ontológico na passagem para esse mundo. Há um desejo de poder estar nesses dois mundos que não se contrapõem, pois ali é permitida a sua presença, ou a presença de suas ideias. O virtual não se contrapõe ao real. Real e virtual se complementam numa espécie de jogos de espelhos em que ambos são distintos. O virtual se configura como efetivação do real enquanto potência e como um dos principais ventres da criação da realidade (LÉVY, 1996).

A cultura, tomada no seu sentido de virtualidade, adquire aqui uma feição de cibercultura ou de virtualidade. A virtualidade, é importante que se diga, consiste numa terminologia aristotélica, como potencialidade. Esse espaço virtual permite a nossa presença sem estarmos lá.

Para pensarmos essa relação, cabe trazer aqui a distinção de Bhabha (2003) entres os conceitos de diversidade e de diferença. Para esse autor, diversidade tem a cultura como “objeto de conhecimento empírico” ou como “reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” e, portanto, o reconhecimento da diversidade cultural não questiona as relações de poder constituídas.

No entanto a diferença diz respeito ao “processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo”, como um “processo de significação” (BHABHA, 2003, p. 63), ou de afirmação da diferença/identidade, ou, ainda, a modos próprios de “cada grupo social ver e interagir com a realidade” (FLEURI, 2001, p. 47).

Verifica-se, nesse sentido, um “ambiente intersticial” segundo Canevacchi (2005). Para esse autor, “a passagem intersticial entre identificações fixas abre as possibilidades de uma hibridez cultural que aceita a diferença sem hierarquia acatada ou imposta” (CANEVACCI, 2005, p. 3).

A identidade, na perspectiva de Hall (1997), de Silva (2000), de Bhabha (2003) e outros não tem a ver com essências, mas sim com um conceito estratégico e posicional e é sempre uma construção ou ainda um processo nunca completado de afirmar o que é frente aos outros diferentes (HALL, 1997). É, portanto, sempre relacional. No caso, tratamos os povos autóctones como sujeitos coletivos que se afirmam como diferentes frente ao colonizador, que historicamente os enxergava como “uma população de tipos degenerados, com base na origem racial”, para “justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2003, p. 111).

Essa é uma afirmação relevante, tendo em vista o contexto regional em que os Kaiowá e Guarani estão inseridos, indicando um forte questionamento das relações de poder imposta pela colonialidade. Mas o mesmo autor nos alerta para o fato de que a articulação social da diferença, da perspectiva das minorias (no caso os povos indígenas) “é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2003, p. 21).

Para Canclini (1998, p. XXIX) “a palavra hibridação parece mais dúctil para nomear não só as combinações com elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais

modernos ou pós-modernos.” Para esse autor, a hibridação, “de certo modo, tornou-se mais fácil e multiplicou-se quando não depende dos tempos longos, da paciência artesanal ou erudita e, sim, da habilidade para gerar hipertextos e rápidas edições audiovisuais ou eletrônicas” (CANCLINI, 1998, p. XXXIII). Há dez anos, para se conhecer lugares ou obter informações sobre outros locais, demorava-se um tempo que hoje já não conseguimos imaginar “agora se trata de renovar periodicamente o equipamento de computador e ter um bom servidor de internet” (CANCLINI, 1998, p. XXXIII). Ou seja, no processo de relações identitárias, negociado na virtualidade, a hibridação do sujeito se tornou mais rápida.

Tal espaço é transitório. O sujeito não deixa de ser o que é, mas naquele momento ele é o que é em sua essência e mais alguma coisa. É nessa negociação identitária que o sujeito entende quem ele é. Dentro dessa perspectiva intercultural, vejamos, a seguir, uma breve introdução temporal e espacial a respeito da escola *Ñandejara*, com depoimentos e observações colhidos durante esses anos de convívio, a fim de demonstrar, com exemplos práticos, como acontece esse processo de multi/interculturalização pelo uso de artefatos tecnológicos.

3 A ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA: E SUAS PRÁTICAS DIGITAIS

A escola *Ñandejara* foi criada em 1997 com a implantação da educação escolar indígena na reserva *Te'ýikue*, no município de Caarapó, na qual se constituíram as primeiras salas de alfabetização na língua materna. A proposta da instituição é oferecer uma prática pedagógica própria, diferente do sistema tradicional com professores indígenas e a participação da comunidade.

Ao chegar à escola, por conta de sua arquitetura, não percebemos que estamos em uma escola intercultural, pois a sua construção em nada se diferencia de uma escola da cidade. A surpresa acontece quando se adentra à escola: logo na entrada se leem mensagens em Guarani e percebem-se vários grafismos Kaiowá e Guarani. Ouve-se um “zum, zum, zum” ao fundo das falas das crianças, em guarani e português. É como se atravessássemos um portal. O que mais impressiona é o fato de a escola estar a 30 minutos de Caarapó, MS, embora a sensação seja de se estar em um lugar muito distante.

A reserva tem suas casas camufladas pela vegetação. Até chegar à escola, não é muito perceptível a quantidade de casas que a cercam, reforçando uma sensação de isolamento geográfico do espaço da escola em relação à comunidade. Mas trata-se apenas de uma sensação. A escola não desloca em relação ao tempo e ao espaço.



Figura 1 – Escola Nandejara, na aldeia Te'ýikue
Fonte: Acervo NEPI/ UCDB.

O ambiente conta com espaços alternativos de educação como viveiro de mudas, unidades experimentais, práticas de artesanato e outros espaços menos reguladores para o desenvolvimento de projetos extracurriculares, como detalha o professor Eliel Benites (2014, p. 27) em sua dissertação:

Esse desenho escolar foi construído a partir da compreensão de que cada forma de efetivar a educação tem seu próprio espaço específico; por exemplo, quando se discute a questão da terra, temos o espaço de Unidades Experimentais; para questão da espiritualidade, temos a casa de reza; para a questão da leitura e escrita, temos a sala de aula, sendo que, para cada uma dessas atividades, temos professores específicos. Essa nova perspectiva de rearranjo da escola foi sendo constituído a partir de muitas negociações internas e externas, no sentido de quebrar o modelo disciplinar da escola e do currículo, tomando uma nova configuração a partir de múltiplas visões da comunidade escolar e da aldeia.

Na proposta particular de uma escola fora do molde tradicional de ensalamento, destaca-se o projeto chamado de “Unidades Experimentais”, que realiza práticas supervisionadas de cultivo de hortaliças e criação de pequenos animais com os alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. O espaço que produz hortaliças, frutas, sementes tradicionais, plantas medicinais e mudas de árvores nativas, dentre outros, tem como objetivo, segundo o professor Benites (2014, p. 28):

[...] estimular a produção de alimentos, utilizando tecnologia se metodologias tradicionais kaiowá e guarani e inserindo novas tecnologias para a construção de habilidades e competências que contribuirão para a construção de sustentabilidade e de formas de compreender o valor da terra dentro do conceito tradicional.



Figura 2 – Alunos no pátio da escola *Ñandejara*, na aldeia *Te`ýikue* durante o intervalo

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

É, portanto, evidente nesse ambiente escolar a busca por uma educação diferenciada. Eliel Benites e outros professores fazem parte de um longo processo de formação e conscientização da necessidade de se efetivar práticas tradicionais no currículo da escola. O que sempre me chamou atenção nas conversas com os professores, era a preocupação com a efetiva construção de uma escola diferenciada. Em todas as rodas de que participei, a fim de discutir diversos projetos, sempre havia o cuidado de introduzir conteúdos tradicionais para maior aproximação com a comunidade.



Figura 3 – Computador do Ponto de Cultura *Teko Arandu*

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

Desde que começaram os primeiros movimentos a respeito da inclusão digital nas comunidades, sempre pairou no ar uma dúvida: como seria tal relação? Estamos na idade da mídia, na era digital, na qual grande parte das relações interpessoais passou a ser intermediada pelos meios digitais. As sociedades ocidental e oriental experimentam novas modalidades de relações pessoais com as redes sociais, o que a cada dia ganha mais seguidores e modalidades. Canais na *web* são criados, álbuns de fotos são socializados com o mundo, relações amorosas iniciam-se e concretizam-se na rede mundial de computadores. Reuniões internacionais agora podem ser realizadas por videoconferência, filmes são criados, editados e disponibilizados para o mundo. E esse “universo paralelo” cria, a cada instante, “celebridades” nos canais *web* com o prazo de validade cada vez mais curto. Não conseguimos mais acompanhar a velocidade com que os novos processadores, memórias e demais periféricos chegam ao mercado e se tornam obsoletos. Máquinas fotográficas, digitais, computadores, *tablets*, *smartphones* cada vez mais sofisticados nos fazem mergulhar de vez no mundo digital.

De acordo com o professor Kaiowá, Eliel Benites (2014), no princípio as tecnologias digitais chegaram para a aldeia “com objetivo de mostrar a realidade da vida cotidiana do Guarani e Kaiowá”.

Uma das questões que sempre me chamou a atenção no uso da internet pelos alunos da *Ñandejara* foi o seu uso para coleta de informações e pesquisas. É bem verdade que, na época de algumas de minhas anotações de campo, o Facebook ainda não havia se tornado um fenômeno, e hoje a escola possui um perfil nessa rede social⁴, no entanto isso não torna menos particular o uso da *web* por jovens quase que exclusivamente como reforço do conhecimento e do conteúdo aprendido em sala de aula.



Figura 4 - Alunos e professores na sala do Ponto de Cultura *Teko Arandu* na escola *Ñandejara*

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

As tecnologias digitais, no caso da aldeia *Te'yíkue*, possibilitaram a ampliação da interatividade com o seu entorno tendo possibilitado aos Kaio-wá, especialmente aos mais jovens, manter um intercâmbio real com outros parentes que vivem em aldeias distantes, inclusive no Paraguai e Argentina.

Trago a seguir alguns relatos colhidos em conversas informais e extraídos de artigos produzidos pelos professores.

Um dos técnicos de informática e professor Elivelto de Souza, comenta que: “os alunos se concentravam muito em suas pesquisas e perceberam que fazer as anotações, os ajudavam em uma segunda pesquisa, até que uma

⁴ <<https://pt-br.facebook.com/nandearapolo>>

hora saberiam fazer o caminho sozinho”. Era como se fossem autodidatas: Eivelto fornecia os princípios básicos e eles seguiam adiante, sempre como muita empolgação.

A fala de Rosa⁵, estudante do nono ano, confirma a colocação de Eivelto quando diz: “depois que a gente aprende o início, fica tudo mais fácil. Agora já até ajudo meus amigos”. Para a mesma aluna, a internet é um lugar propício para se fazer pesquisas: “A internet é boa para fazer pesquisas para a escola, às vezes vemos aqui o que o professor pede, vemos a imagens do que o professor falou”. A internet possibilitou aos alunos que a utilizam encontrar conteúdos e imagens. Essa questão foi muito evidenciada pelos alunos, a possibilidade imagética da internet, a facilidade de se encontrar imagens a respeito do conteúdo fornecido em sala de aula. Interessante também é a dinâmica que os professores propõem aos alunos de ir ao ponto com eles para pesquisas conjuntas, complementando o que foi visto em sala de aula.

A escola *Nandejara* sempre se destacou como uma escola intercultural, por nunca perder o foco do objetivo de ser uma escola diferenciada. Essa particularidade é constante no discurso dos professores envolvidos com a gestão da escola e de um grupo em especial que quer algo mais, que teme que a escola caia no lugar comum, ou seja, que fique como uma escola da cidade, sem diferencial ou identidade própria. Para tanto, os professores promovem encontros, seminários e fóruns para discutir esses itens.

Eliel Benites (2014, p. 55) afirma ser uma estratégia de sobrevivência:

A nossa identidade Kaiowá e Guarani se constrói a partir do relacionamento com o contexto, em contínua redefinição nas relações sociais, e este produz o ser Kaiowá e Guarani, carregando as marcas do contexto no qual é produzido. É um processo de contínua identificação, caracterizando o sujeito indígena como múltiplo, com as múltiplas constituições do ser, diante das múltiplas referências do discurso exterior. As novas gerações são formadas por sujeitos sem identidades definidas, produtos do contexto, que sofrem as interferências do meio e que produzem continuamente a sua subjetividade em diferentes contextos temporais e espaciais. Uma identidade, assim, é uma posição assumida temporariamente, de acordo com a necessidade de sobrevivência.

Com relação à identidade, Devanildo nos conta que: “eu sei dentro de mim o que é ser Kaiowá. Na internet eu posso estar em dois mundos, mas não deixo de ser eu”. O que chama mais atenção nos depoimentos sobre identidade é que, para os professores com os quais conversei, a questão da identidade está sacramentada, no sentido de que, no momento em que utili-

⁵ A fim de preservar a identidade dos estudantes, adotarei nomes de flores como codinomes dos estudantes.

zam esses espaços de negociação, os professores assumem papéis diferentes, assim como acontece quando vão à cidade ou estão na universidade. Eles podem ser aquele sujeito que o meio em que estão naquele momento pede, mas nunca deixam de ser Kaiowá.

Segundo Devanildo Ramires (2009): “Hoje, percebemos a cultura como algo dinâmico, que não se perde, mas que é constantemente reinventado na interação com o entorno, recomposto e investido de novos significados”.

Essas falas corroboram com o que pensa a maioria dos autores utilizados neste trabalho em relação à identidade e a negociação nas fronteiras. A professora Kaiowá Renata Castelão⁶ confidencia que:

Sempre usamos outras tecnologias que o não índio trouxe e nós nunca deixamos de ser o que somos. Temos nossa reza, nosso jeito de ser, nunca deixamos de falar a nossa língua e eu não acho que usar essas tecnologias pode ser ruim, mas temos que saber usar, né? Vê como o professor pode usar, né? Temos que conversar mais, discutir mais.

Interessante perceber que, nas relações de fronteiras, no caso dos Kaiowá e Guarani, existe também o questionamento, a reflexão a respeito de tudo, e essa reflexão passa pela questão da espiritualidade, do jeito de ser Kaiowá e Guarani. Sempre me impressionou que eles nunca se desconectam do tema da espiritualidade e da língua; a impressão que se tem é que a essência espiritual Kaiowá e Guarani é que os mantém com os pés no chão, garantindo-lhes algumas certezas identitárias nas relações com o outro. Ainda sobre a questão da identidade, Eliel traz alguns apontamentos pertinentes:

Eu vejo que o sujeito Guarani Kaiowá, e eu sempre falo a partir da minha realidade, posso dizer indígena, né? Porque generalizam muito, mas posso dizer que o sujeito Guarani Kaiowá é um sujeito que resistiu e resiste até hoje a todas as intempéries, vamos dizer assim dizer, sociais com relação social externa e historicamente no processo de colonização e tudo mais. E sempre teve sua estratégia de resistência, ou seja, uma das coisas importantes é a adaptação e estar em contexto diferente, né? E com num processo histórico diferente, eles continuam ainda sendo indígena mesmo com toda essa mudança que ocorreu. Então isso é uma característica do Kaiowá Guarani e isso também hoje acontece por exemplo utilizando todas as tecnologias vivendo num outro contexto né? Vivendo nas reservas, nas aldeias, nas aldeias urbanas...vivendo em todos os lugares que conhecemos hoje.

E com dificuldades nos acampamentos, nas reserva, na aldeia sendo professor, sendo rezador, sendo jovem, sendo tudo que a gente conhece, mesmo assim continua sendo Kaiowá Guarani. Alguns falam um pouco mais a língua guarani outros menos, mesmo assim é Kaiowá Guarani. É

⁶ Depoimento dado a este trabalho na aldeia Te`ýkue em 24 de março de 2011.

interessante a gente ter em mente que hoje a gente tem um estereótipo que o indígena tem que ser estar no mato, aquela selvageria.

E hoje o ser indígena está entre nós, ou seja, pode estar dentro na universidade, pode estar dentro das grandes cidades, estar nos palcos na participação política, estar em todos os ambientes que conhecemos hoje e é Kaiowá Guarani. Então utilizando todas as ferramentas tecnológicas é também indígena. Ele pode utilizar os conhecimentos teórico, técnico, utilizar os conhecimentos da tecnologia das novas tecnologias, estar nos espaços científicos, estar nas aldeias... estão em todos os lugares e também são indígenas.

Hoje, muitas vezes, esse estereótipo que colocamos uma referência na nossa mente para que seguindo essas referências é que tem que ser indígena, e não é. Indígena é aquilo que nós conhecemos de indígena e hoje então isso é muito importante porque muitas pessoas criticam só porque indígena coloca roupa melhor ou aquele que tá no meio acadêmico, ou outro que está na política ou em outros espaços não é mais indígena - falando bem o português ou outras línguas já não é mais indígena, mas não é sempre, tem uma carga, uma trajetória.

E isso é que faz com que exista essa diversidade que está presente hoje no que conhecemos, talvez essa característica de estar nos espaços diferentes. Ou seja, ser diferente na sua diversidade, dentro dessa diversidade há uma diferença que pode ser talvez uma característica (declaração verbal).

No depoimento acima, percebemos a histórica relação de negociação com o seu entorno. Nas questões dessas tecnologias digitais, não está sendo diferente, todas as dificuldades que eles passaram e que passam, não os impedem se afirmar como Kaiowá e Guarani.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, busquei observar e analisar, a partir das falas dos professores e alunos Kaiowá e Guarani, além de minhas observações e leituras, a relação entre identidade e cultura e o uso das tecnologias digitais considerando o recorte espacial da escola *Nandejara*.

Para isso, procurei apresentar conceitos básicos de alteridade e cultura para, posteriormente, me aprofundar a respeito dos conceitos de cultura. Tratei do processo histórico de colonização ao qual os povos originários foram (e continuam sendo) submetidos.

No ambiente escolar da aldeia *Te'yíkué*, percebe-se, o tempo todo, a facilidade com que os Kaiowá e Guarani negociam com seu entorno tanto fisicamente quanto virtualmente. Como se apropriam de tecnologias que lhes são apresentadas e como “ressignificam” suas identidades, a partir da resignificação dos usos das tecnologias que lhe são apresentadas. Esse sujeito que

se relaciona com a cultura diferente, começa a fazer parte dela ao se apropriar de seus conhecimentos, tornando-se outro sujeito nos momentos de negociação, um sujeito híbrido. Híbridizar não é deixar de ser quem você é, mas é negociar com seu entorno, sem perder de vista quem você é. A identidade é construída na negociação com o outro.

A partir das falas dos professores, pude perceber que eles lidam com naturalidade a respeito desse trânsito entre o interno e o externo, entre o real e o virtual. Hoje, somos, na grande maioria, sujeitos cíbridos⁷, no sentido que não sabemos mais se estamos ON ou OFF, conectados ou não, quando pensamos em nosso trânsito no espaço virtual.

Projetos Culturais e Tecnologias da Informação constituem-se potencialmente em ferramentas contra o preconceito e a favor da afirmação cultural, que podem fortalecer as demandas por territórios. Entre os recursos potenciais que se consideram elementos de inclusão digital, aparecem como relevantes, o acesso à internet e os demais instrumentos audiovisuais que favorecem intercâmbios, registros e divulgação de mensagens consideradas importantes pelos povos autóctones.

A construção de uma autonomia a respeito do uso das novas tecnologias digitais, no ambiente das comunidades Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, ainda está em processo de construção. Não se pode afirmar que se trata de uma realidade, mas de um esboço com poucos usuários (na maioria professores e alunos no âmbito da escola). A partir desse espaço escolar, algumas reflexões estão sendo realizadas, não podendo afirmar, obviamente, que seja uma realidade a inclusão digital nas aldeias.

REFERÊNCIAS

BAHBHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yíkue*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BRAND, Antônio. Autonomia e globalização: temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n. 7, p. 7-20, abr. 1998.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

⁷ Quem cunhou o termo “cíbrido” foi Peter Anders, professor do Instituto de Tecnologia da Escola de Arquitetura de Nova Jersey: <<http://www.mindspace.net/>>.

CANEVACCI, Máximo. *Gemação diaspórica e subjetividade sincrética*. Palestra proferida no Seminário Internacional Gemas da Terra: imaginação estética e hospitalidade. São Paulo, mar. 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 16, p. 45-62, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: 34, 1996.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

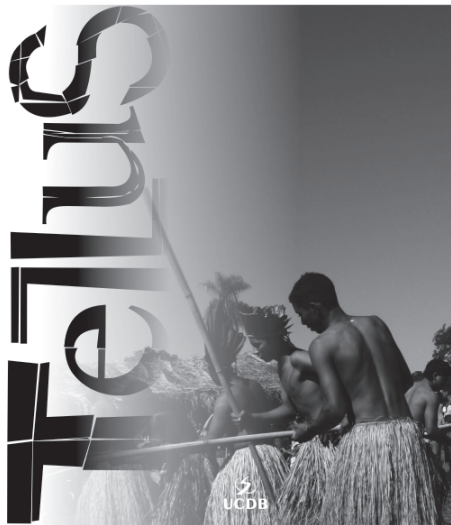
_____. Educação indígena na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação. *Cadernos ANPAE*, Porto Alegre, n. 4, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf>.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 26., São Paulo, julho 2011. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011.

RAMIRES, Devanildo. *Ponto de cultura Teko Arandu*. Campo Grande, MS: [s.l.], 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.



documentos

Reflexão e militância: Aracy Lopes da Silva e o Plano Nacional de Educação¹

Luís Donisete Benzi Grupioni²

DOI: <http://dx.doi.org/s10.20435/tellus.v0i31.409>

É difícil pensar num tema que imponha, ao mesmo tempo, tantos desafios à reflexão antropológica e à militância indigenista como a questão da escola entre povos indígenas. É por ter enfrentado ambos que a antropóloga Aracy Lopes da Silva é considerada uma referência marcante no campo da educação indígena que pode ser acompanhada, desde os anos 1970, quando esteve à frente da Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo, até os anos 2000, quando finalizou um conjunto de coletâneas que difundiu os resultados de uma ampla pesquisa temática sobre Antropologia, História e Educação, por ela coordenada na Universidade de São Paulo. Nesse espectro de tempo, vemos uma antropóloga profundamente comprometida com o rigor da disciplina, que abraçou com entusiasmo, e com uma causa, na qual militou com vigor, sendo reconhecida dentro e fora da academia. Se reflexão e militância não raro se imbricam e se misturam, quase sempre uma comprometendo a outra, a produção e a atuação de Aracy Lopes da Silva sobre educação indígena revelam que ela soube, como poucos, administrá-las, tecendo elos e interfaces quando cabiam, preservando searas quando eram necessárias.

Para além dos estudos sobre os Xavantes e de sua produção sobre onomástica, mitologia, cosmologia e história

¹ Este texto foi originalmente publicado em língua inglesa na *Revista Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology*, Brasília, v. 12, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.vibrant.org.br/issues/lastest-issue-v-12-n-2-07-122015/luis-donisete-benzi-grupioni-reflection-and-activism-aracy-lopes-da-silva-and-the-national-education-plan-2/>>.

² Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Sobre o autor:

Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé). **E-mail:** luisdonisete@institutolepe.org.br

indígena, Aracy Lopes da Silva é uma referência obrigatória no campo da antropologia e da educação. Duas coletâneas por ela organizadas marcaram a configuração dos estudos sobre escola e povos indígenas no Brasil: *A questão da educação indígena*, de 1979, que reuniu as apresentações e reflexões do I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, promovido no âmbito das atividades da Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo, e que reuniu mais de cinquenta educadores, indigenistas, missionários, linguistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas, para trocar informações e experiências sobre educação formal em áreas indígenas; e *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º Graus*, de 1987, reunindo artigos de especialistas com críticas e propostas para uma abordagem mais adequada da temática indígena na escola. Este último volume teve um desdobramento, anos depois, numa nova coletânea, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, editado pelo MEC, Unesco e Mari/USP, em 1995. São também de sua autoria, um paradidático, *Índios* (de 1988) e um livro de literatura infanto-juvenil, *Histórias de Verdade* (de 1984). Essas obras tiveram profundo impacto na reflexão acadêmica sobre a questão da escola entre povos indígenas, na difusão de conhecimentos antropológicos para um público mais amplo que o dos especialistas e nas políticas públicas que paulatinamente foram sendo ajustadas aos novos preceitos legais instituídos com a promulgação da atual Constituição do Brasil em 1988.

Outro conjunto de livros, já em anos mais recentes, consolida e difunde um esforço de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional, cujo objetivo central era buscar caminhos para uma educação para a diversidade sociocultural, articulando as perspectivas da antropologia e da história sobre a educação e tomando, por referência empírica e teórica, o diálogo intercultural entre índios e não índios no Brasil, destacando a escola como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão nesse campo. Sob a coordenação de Aracy, 19 subprojetos de pesquisa investigaram temas como a socialização e processos de transmissão do saber em sociedades indígenas; o impacto da introdução de escrita e da escola; e as relações históricas entre o Estado e as sociedades indígenas no campo da educação, resultando em coletâneas fundamentais hoje nesse campo de estudos: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (2001); *Práticas pedagógicas na escola indígena* (2001) e *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos* (2002).

Entre o primeiro e o segundo conjunto de publicações, a face mais visível de muitas histórias e processos, encontramos Aracy dando aulas na universidade, formando alunos; orientando dissertações e teses em temas como escola, criança, infância, socialização, transmissão de conhecimentos;

publicando artigos diversos; e atuando politicamente em esferas governamentais e não governamentais em busca de um melhor rumo para a educação escolar nas aldeias.

Sob sua liderança, em 1989, foi constituído o Mari – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, um espaço que se propunha a articular a reflexão antropológica sobre as possibilidades de novas práticas de educação escolar em terras indígenas, pautadas pela valorização das línguas, conhecimentos e práticas indígenas, de um lado, e engajamento político e ativismo, de outro, para efetivar direitos e políticas públicas que pudessem assegurar uma transformação no sentido da presença da instituição escolar entre comunidades indígenas.

A convite de Silvio Coelho dos Santos, na presidência da Associação Brasileira de Antropologia, Aracy assumiu a representação da associação na primeira composição do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, criado no MEC, após este receber a incumbência de coordenar as ações de educação escolar indígena no país, em 1991. Ali ela contribuiu para a elaboração das *Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena* (1993) e para o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998), dois documentos basilares na mudança de paradigma pela qual passou a educação escolar indígena nos últimos anos: de ação assistencial do Estado a um direito dos índios. Essa atuação junto ao Estado, buscando inscrever preocupações antropológicas e indigenistas nas políticas públicas dirigidas aos índios, em que estes ganhavam visibilidade em diferentes cenários, sempre se deu de modo lúcido, crítico e não partidário, ancorada num esforço de pensar teoricamente a questão da escola entre povos indígenas, e não se furtando a apontar as deficiências da ação governamental.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS PROJETOS DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Engajada, junto com outros antropólogos, linguistas, educadores e indigenistas, na construção de políticas públicas que incorporassem o respeito a diversidade sociocultural, Aracy Lopes da Silva teve papel importante, ainda que pouco conhecido, na definição de propostas que inseriram a temática da educação escolar na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a União se viu obrigada, no prazo de um ano, a apresentar ao Congresso Nacional um projeto de lei contendo um Plano

Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada na Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990.

A elaboração de uma proposta por parte do poder executivo coube ao Ministério da Educação. Este incumbiu uma de suas autarquias, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), a missão de elaborar e apresentar um projeto de lei com o plano, tarefa essa que foi realizada com a assessoria do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (Nupes) da Universidade de São Paulo. A frente desse desafio, a antropóloga Eunice Ribeiro Durham convidou Aracy Lopes da Silva e eu, para redigirmos a primeira versão de um capítulo que contemplasse um conjunto de metas globais e específicas que deveriam nortear, durante uma década, as ações do Estado brasileiro para a educação escolar indígena. No âmbito das atividades do Mari/USP, trabalhamos num texto, com um histórico e diagnóstico sobre a educação indígena, propondo metas a serem implementadas a curto e longo prazo. Esse texto inicial foi objeto de discussões entre o INEP e o então Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, reunindo representantes de órgãos governamentais e entidades da sociedade civil e, com acréscimos e modificações, integrou a proposta que o governo federal submeteu ao Congresso Nacional em fevereiro de 1998.

Essa proposta do executivo foi apresentada ao Congresso Nacional alguns dias depois de ter sido protocolado outro projeto lei intitulado *Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira*. Tal proposta de plano resultava de um processo amplo de discussão entre movimentos educacionais e fora consolidado entre os anos de 1996 e 1997, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no I e II Congresso Nacional de Educação, realizados em Belo Horizonte, MG. O deputado federal Ivan Valente, então ainda no Partido dos Trabalhadores, por São Paulo, e integrando uma frente suprapartidária em defesa da educação, acolheu a proposta e a submeteu como projeto de lei.

Para surpresa daqueles que não estavam acompanhando esse movimento, o PNE da Sociedade Civil, como passou a ser conhecido, trazia apenas uma vaga referência ao fato de os índios terem direito a uma educação escolar de qualidade que simultaneamente respeitasse suas culturas e organização social e lhes inserisse social e politicamente na vida nacional. Incentivada por um grupo de alunos da Pós-Graduação em Antropologia da USP, Aracy Lopes da Silva redigiu uma proposta de emenda ao PNE da Sociedade Civil, que foi apresentada por ela ao Deputado Ivan Valente, de modo a suprir uma lacuna daquele plano, que, podendo ser aprovado na forma como fora proposto, não contemplaria uma série de propostas importantes para a consolidação do

direito dos índios a uma educação diferenciada e para a estruturação dessa nova modalidade de educação nos sistemas de ensino. A iniciativa, reveladora da disposição pessoal de Aracy em contribuir com o aperfeiçoamento do quadro legal que baliza o direito dos índios no Brasil a uma educação diferenciada, porém não encontrou acolhida, e as propostas formuladas nesse texto escrito por Aracy não foram consideradas. O projeto do PNE da Sociedade Civil seguiu sendo discutido no Congresso Nacional ignorando a demanda por regulamentar essa nova modalidade de ensino que paulatinamente ia se ampliando nas aldeias do país.

O Congresso Nacional nomeou como relator o Deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), que elaborou um substitutivo, baseado no plano apresentado pelo governo, que segundo Dermeval Saviani, inverteu a ordem de prioridade dos planos apresentados no legislativo. Valendo-se do diagnóstico da situação educacional traçado no PNE da Sociedade Civil, mas priorizando as diretrizes, objetivos e metas do PNE do governo, o relator elaborou um novo projeto de Plano Nacional de Educação que, após debates e audiências e com a inclusão de emendas e modificações, foi aprovado como Lei 10.172, pelo Congresso Nacional em janeiro de 2001. A educação escolar indígena foi contemplada com um capítulo específico, tal como fora proposto no projeto de lei apresentado pelo Executivo, contendo diagnóstico, diretrizes e 21 objetivos e metas.

SOBRE O TEXTO DE ARACY

Este texto permaneceu inédito, tendo circulado entre poucas pessoas, até que, em 2015, a Virtual Brazilian Anthropology (Vibrant) tornou-o público, em inglês, como uma homenagem a essa antropóloga que aliou como poucos a reflexão antropológica com a militância indigenista a favor dos direitos dos índios³. Replicando essa homenagem, a Revista Tellus apresenta agora o texto em português, ampliando sua difusão. Texto certamente datado e escrito para um fim específico, constitui um documento histórico importante, revelador de ideias, de práticas e movimentos que submergem quando leis e normas são aprovadas e editadas. O texto evidencia, também, o esforço pessoal e o engajamento de Aracy em incorporar proposições num projeto de lei que pudessem reorientar a forma persistentemente opressora da instituição escolar

³ Agradeço a Yvonne Maggie, Helena Sampaio e Peter Fry pela iniciativa de promover essa homenagem e o incentivo para publicar esse texto no Dossiê "Anthropology and Education" (v. 12, n. 2, 7 dez. 2015). Disponível em: <<http://www.vibrant.org.br/issues/lastest-issue-v-12-n-2-07-122015/luis-donisete-benzi-grupioni-reflection-and-activism-aracy-lopes-da-silva-and-the-national-education-plan-2/>>.

em meio indígena.

Mostrando que um conjunto de experiências inovadoras de educação escolar em andamento em diferentes aldeias do país apontava para a possibilidade de superar o caráter integracionista e assimilador que havia marcado os processos de introdução da escrita e da escola junto aos grupos indígenas desde a colonização, Aracy, nesse texto, propunha diretrizes que consolidassem tais experiências como modelos para a estruturação da ação do Estado na oferta de uma educação escolar que respeitasse as singularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas e lhes garantisse melhor inserção na sociedade brasileira. Propondo um modelo de gestão para essa nova modalidade nos sistemas de ensino e orientações para sua estruturação, seu texto revela a preocupação de que se assegurasse que os conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos dos povos indígenas não sucumbissem à imposição dos conhecimentos escolares.

Várias das proposições de Aracy nesse texto, reunindo ideias e propostas em discussão naquele momento, foram, ao longo dos anos, materializando-se em iniciativas e programas governamentais, algumas bem executadas, outras totalmente desvirtuadas. Passados mais de quinze anos desde que foi escrito, esse texto tem uma importância documental ao sumarizar ideias e reflexões do final da década de 1990 sobre educação escolar indígena. Hoje ganha uma dimensão atual e crítica face aos atuais descaminhos da política governamental de educação escolar indígena, em que algumas de suas propostas permanecem como vanguarda, ainda no rol de reivindicações do movimento indígena. Lê-lo não é só uma oportunidade de revisitar nosso passado recente, é também um convite à reflexão sobre o momento atual, não só sobre a educação nas aldeias indígenas, mas sobretudo sobre a persistente difícil sorte dos índios em nosso país.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Educação Escolar Indígena

Aracy Lopes da Silva
MARI-USP

Justificativa

Os movimentos populares indígenas, surgidos e consolidados no Brasil a partir do início dos anos 70, elegeram como uma de suas reivindicações básicas o reconhecimento do direito a uma educação escolar de qualidade e adequada às especificidades sócio-culturais e lingüísticas dos povos indígenas que habitam o país.

Tal proposta significou uma clara rejeição dos padrões integracionistas e assimilacionistas que nortearam a imposição da escola e da escrita entre esses povos desde o início da colonização portuguesa. Significou também, por outro lado, uma clara valorização do potencial da escola como espaço de reflexão e discussão crítica das condições de vida dos povos indígenas no processo de sua inserção na sociedade brasileira. No mesmo sentido, a escola foi então pensada como meio de acesso, para os grupos indígenas, a informações essenciais sobre o mundo ampliado de que, agora, faziam parte inexoravelmente.

A ideia de que não há necessariamente incompatibilidade entre a escola entre povos indígenas e a manutenção das especificidades lingüísticas e culturais destes últimos firmou-se como uma das facetas importantes do movimento indígena no país, em associação à luta pelo reconhecimento de seus direitos territoriais e de sua existência como cidadãos brasileiros do presente e do futuro. Nestas reivindicações, os índios foram apoiados por setores expressivos da sociedade civil, motivados pelo anseio por formas menos violentas de relacionamento entre segmentos etnicamente diferenciados da população, pela percepção positiva do Brasil como país multiétnico e pluricultural, e pelo compromisso com a construção da democracia no país.

No campo da educação, esta concepção se ancorou em experiências escolares inovadoras, levadas a cabo em diferentes regiões do país, formuladas por grupos indígenas específicos em estreita associação com organizações não-governamentais, universidades, agentes pastorais. Um dos resultados mais consistentes destas experiências foi o surgimento, no país, de um grande contingente de professores índios, dedicados à construção de uma escola pro-

priamente indígena, reunidos em associações locais e organizações regionais, produtoras de encontros periódicos e documentos propositivos.

Com diferentes matizes em sua realização, essas experiências compartilharam, no passado como agora, a certeza de que os povos indígenas, além de seus próprios conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos elaborados ao longo de séculos de observação, experimentação e profunda reflexão, têm seus métodos e processos educacionais específicos, que antecederam em muito a introdução da escola entre eles.

Seguros de que a escola é uma instituição complementar e incapaz de substituir a educação propriamente indígena, mas necessária como espaço de interlocução com o mundo não-indígena, os movimentos indígenas no Brasil e os setores que os apóiam investiram um grande esforço em prol do reconhecimento de seus direitos específicos neste campo. Acolhendo essas justas reivindicações, a Constituição Federal de 1988 garante às populações indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe; reconhece aos povos indígenas sua identidade diferenciada e o direito à sua preservação e atribui ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas.

Na regulamentação desses direitos são importantes o decreto 26/91 - que atribui ao MEC a coordenação das ações no campo da educação escolar indígena e aos estados e municípios sua execução, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - e a Portaria Interministerial 559/91 - que institui o Comitê de Educação Nacional Indígena, com ampla representação indígena e não-indígena da sociedade civil, antiga reivindicação dos setores organizados envolvidos com a questão indígena no país.

No mesmo sentido, a LDB (artigo 78) reafirma o reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüística dos povos indígenas no país e garante aos índios uma educação escolar intercultural e bilíngüe, respeitosa dos conhecimentos, línguas e ciências dos povos indígenas e de seu direito à preservação de suas identidades próprias e à recuperação de sua memória histórica, bem como garante aos índios o acesso “às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”. A mesma lei (artigo 79) atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, ressaltando a necessidade da consulta às comunidades para a implementação de programas que tenha como objetivos “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna”. A noção de escolas diferenciadas para atendimento de populações indígenas explicita-se ainda, no texto da lei (artigo 79) através do estabelecimento de diretriz que exige o desenvolvimento de “currículos e

programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, prevendo a publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado”.

Na prática, há inúmeros empecilhos a serem vencidos, para que sejam plenamente respeitados os direitos indígenas específicos e diferenciados, cujo reconhecimento, tanto no plano da legislação quanto no da política educacional do país, deveu-se à persistência da mobilização indígena e de seus colaboradores. A instalação do Comitê de Educação Indígena, de uma Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas e de uma linha de financiamento para projetos educacionais específicos, elaboração e publicação de materiais didáticos em língua indígena no MEC e a elaboração de Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas são alguns dos frutos positivos daquele processo, conquistas a serem preservadas, ampliadas e aperfeiçoadas. Por outro lado, persistem enormes dificuldades materiais e na formação de professores índios que reclamam medidas urgentes. Muitas das escolas em áreas indígenas reproduzem os antigos padrões autoritários e assimilacionistas, impondo às comunidades que as acolhem orientações pedagógicas ultrapassadas e em frontal desacordo com os preceitos constitucionais e legais que garantem aos povos indígenas uma educação bilíngüe (ou multilíngüe, conforme a situação vivida localmente por cada grupo indígena), intercultural, diferenciada e específica.

No caso da educação escolar indígena, é recomendável ter nos Estados a instância encarregada da administração e execução de políticas educacionais definidas, em seus princípios, pelo Ministério da Educação, com base na legislação em vigor. Várias razões justificam esta recomendação. De um lado, sua concentração em nível federal, como ocorria antes de 1991, é um modelo que já se revelou comprovadamente inviável, dada a grande diversidade sócio-cultural, lingüística e histórica entre os povos indígenas atuais; a exigüidade de quadros com formação específica; e a amplidão do conhecimento lingüístico, antropológico e histórico já acumulado sobre aqueles povos, embora ainda parcial, o que impede a formação séria de especialistas aptos a lidar com toda a gama de situações existentes. Há, ainda, uma extrema variedade de modos e processos de inserção das comunidades indígenas à vida social, econômica e política regional e nacional, em consonância com os quais os grupos indígenas definem seus projetos de futuro, aos quais devem responder projetos pedagógicos e currículos diferenciados.

Por outro lado, a par de todas as considerações críticas já feitas no corpo do Plano Nacional de Educação da Sociedade com respeito ao potencial de exclusão contido na proposta de municipalização do ensino fundamental, é preciso lembrar que, via de regra, no que concerne aos índios, suas condições

de sobrevivência e seus direitos específicos, é no âmbito municipal que eclodem com maior violência os conflitos motivados seja por interesses fundiários ou econômicos e políticos associados aos territórios indígenas e seus recursos naturais, seja por preconceito e discriminação.

Por essas razões, a municipalização do ensino fundamental de povos indígena encerra, no mais das vezes, possibilidades nefastas. Por outro lado, e dada as especificidades da população indígena no país, é preciso considerar a existência de situações excepcionais que exigem flexibilidade: “municípios indígenas” na Amazônia ou em outras regiões do país (majoritariamente habitados por índios, que têm representação política e ocupam cargos no executivo e no legislativo) e locais em que foi consolidada uma parceria bem sucedida entre Prefeituras e comunidades indígenas. Embora sejam a exceção à regra, constituem situações em que a municipalização favorece o acesso democrático da população indígena local a uma educação escolar diferenciada e de qualidade, de cuja construção e execução suas comunidades participam ativamente.

A abertura, no Sistema Nacional de Educação, para as especificidades da questão indígena, para a multiplicidade de situações e para a diversidade sócio-cultural que a caracteriza impõe-se, portanto, como um meio para a garantia aos direitos educacionais indígenas arduamente conquistados.

Enfim, não é demais reafirmar no texto desta emenda o que foi inscrito no Plano Nacional de Educação da Sociedade: “...os povos indígenas devem ter assegurado o direito, como cidadãos do país, a uma educação escolar de qualidade, na perspectiva, simultaneamente de sua inserção social e política na vida nacional e do respeito à cultura e organização social de cada nação indígena. É dever do Estado assegurar todas as condições necessárias - humanas, lingüísticas, financeiras, materiais e técnico-pedagógicas - para que essa educação ocorra na perspectiva assinalada, devendo as ações governamentais estar articuladas com o trabalho desenvolvido por agentes dos movimentos e entidades que congregam as lutas desses povos”.

Diretrizes

- Ao Estado compete assegurar às comunidades e povos indígenas do país uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngüe (ou multilíngüe) e específica, adequada às características sócio-culturais e lingüísticas em cada caso, respeitosa dos conhecimentos, concepções e práticas indígenas em sua diversidade e dos direitos indígenas à manutenção de suas identidades e culturas próprias.

- A educação escolar indígena, assim concebida, deve constituir-se também em instrumento para o acesso a informações e conhecimentos universais (científicos, filosóficos, tecnológicos, estéticos) relevantes para o convívio interétnico. Do mesmo modo, deverão ser garantidos meios para a divulgação ampla de informações e conhecimentos corretos, atualizados e antropológicamente fundamentados sobre os povos indígenas junto aos segmentos não-indígenas da população brasileira com vistas a padrões de relacionamento intercultural e social pautados pelo respeito, pela tolerância, pela compreensão das diferenças recíprocas e pelo repúdio a todas as formas de discriminação e violência.
- A educação escolar indígena estará incluída, nos termos em que é definida na Constituição Federal e na nova LDB, no Sistema Nacional de Educação, mantendo-se no MEC uma Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas e um Comitê de Educação Indígena com ampla representação indígena e de especialistas com sólido conhecimento da questão da educação escolar indígena.
- Com relação à orientação pedagógica e curricular, a política nacional de educação escolar indígena deverá pautar-se pelos documentos coletivamente elaborados e já disponíveis: “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC, 1993) e “Referenciais Curriculares para Escolas Indígenas” (MEC, 1998), que expressam as principais reivindicações do movimento indígena no país.
- Como garantia da construção efetiva de uma educação intercultural e bilíngüe, será criada oficialmente a categoria de “escola indígena” junto aos sistemas de ensino, regulamentada juridicamente, assegurada a autonomia das escolas indígenas tanto no uso dos recursos públicos como na definição de seus projetos pedagógicos e curriculares, que deverão ser elaborados localmente, com participação efetiva e autoridade da comunidade indígena em todas as decisões relativas ao funcionamento da escola e conduzidos, em sua implementação, preferencialmente por professores índios.
- Às experiências em curso atualmente em áreas indígenas de construção de uma educação escolar diferenciada, será garantida a continuidade, o fortalecimento, o aperfeiçoamento, a ampliação e o reconhecimento oficial, inclusive no que concerne às demandas de comunidades específicas por escola indígena de 5ª a 8ª séries.
- Em respeito aos direitos indígenas, deverão ser desvinculadas e regularizadas como escolas indígenas autônomas aquelas “classes vinculadas”, “escolas rurais” ou “salas de extensão” que hoje existem em terras indígenas.

- Serão criadas condições para a formação de quadros indígenas e a profissionalização da administração escolar indígena, a ser exercida preferencialmente por membros da comunidade respectiva.
- Caberá aos sistemas estaduais de educação a responsabilidade pela educação escolar indígena, garantindo-se a possibilidade de convênios com municípios, associações indígenas, universidades e organizações não-governamentais, quando requeridos pelas comunidades indígenas afetadas.
- No MEC deverão ser mantidos, ampliados e fortalecidos as linhas e os programas já existentes de financiamento a projetos educacionais, elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e de formação de professores índios a serem implementados por organizações não-governamentais indígenas ou não-indígenas, universidades ou secretarias de educação.
- Aos professores índios estará assegurada a formação específica, realizada em serviço, através de programas contínuos que garantam seu acesso a teorias e métodos de ponta relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, especialmente os relativos à realização da pesquisa, da reflexão crítica e da construção coletiva de conhecimentos.
- Será instituída e regulamentada, pelos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização, o reconhecimento público do magistério indígena e a regulamentação da carreira específica de “professores indígenas”, com concurso de provas e títulos adequados à particularidades sócio-culturais e lingüísticas dos povos indígenas de que são membros e junto aos quais deverão trabalhar.
- Serão garantidos o acesso, o acompanhamento e a manutenção de estudantes indígenas a cursos superiores em universidades públicas e a possibilidade de criação de cursos específicos de 3º Grau para o magistério indígena.
- Programas de formação continuada dos técnicos não-índios de todos os níveis do sistema nacional de ensino que estejam envolvidos com a educação escolar indígena, a serem ministrados com a participação imprescindível de especialistas das universidades e organizações não-governamentais, deverão garantir informações sobre a legislação específica sobre direitos indígenas, e uma introdução a conhecimentos sobre línguas, sociedades e culturas indígenas no país.

Metas

- Possibilitar o efetivo direito dos povos e comunidades indígenas à construção de uma educação escolar própria e diferenciada através do reconheci-

mento e do apoio oficiais a projetos elaborados localmente que respondam às necessidades, demandas, interesses e projetos coletivos próprios dos índios, respeitando seus modos de vida, visões de mundo, processos pedagógicos, experiências históricas e situações de mono, bi ou multi-lingüismo por eles vivenciadas.

- Garantir a melhoria dos níveis de aprendizagem e da qualidade do ensino na escola indígena, garantindo o respeito às ciências, concepções e práticas indígenas e o acesso a conhecimentos de outras culturas e civilizações.
- Regularizar legalmente todos os estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas, caracterizando-os como “escolas indígenas” e fazendo que, em seu funcionamento, garantam o respeito aos direitos dos povos indígenas à manutenção de suas línguas, culturas e tradições, visões de mundo, modos de vida, processos próprios de aprendizagem e de sua identidade étnica e cultural diferenciada.
- Garantir à população escolar indígena e ao professorado indígena acesso aos benefícios materiais, financeiros e intelectuais disponíveis às demais escolas, assegurando o direito de escolha e a autonomia das escolas e comunidades indígenas em sua utilização.
- Manter e ampliar as linhas de financiamento já existentes no MEC para a educação escolar indígena e adaptar, para benefício das escolas indígenas, programas de apoio como bibliotecas escolares, merenda escolar, TV Escola, livros didáticos e transporte escolar e criar novos programas que respondam às especificidades das escolas indígenas.
- Criar ou estruturar e fortalecer, nas secretarias estaduais de educação (e, quando for o caso, nas municipais), assegurando seu funcionamento responsável, os NEIs (Núcleos de Educação Indígena, tal como definidos na Portaria 559/91). Trata-se de setores incumbidos da promoção, acompanhamento e gerenciamento de programas de educação escolar indígena, de formação de professores índios, de formação de técnicos em educação indígena e de publicação de materiais didáticos específicos, que deverão atuar sob a supervisão da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas do MEC e em estreita interlocução com as comunidades indígenas da região de sua atuação.
- Divulgar, em dois anos, com a devida profundidade, informações e conhecimentos que permitam aos técnicos em educação envolvidos com a educação escolar indígena, a exata compreensão dos direitos específicos assegurados aos índios pela legislação do país, para que possam colaborar efetivamente com as comunidades e professores índios na realização de

projetos educacionais respeitosos da autonomia da escola indígena, da diversidade de situações vividas pelos índios no Brasil hoje e de seus projetos de futuro.

- Assegurar a todo o professorado indígena a qualificação mínima exigida pela LDB, através da oferta, no âmbito do Sistema Nacional de Educação, de programas específicos elaborados e implementados pela ação coordenada e cooperativa entre o governo, as organizações e comunidades indígenas, organizações não-governamentais da sociedade civil e universidades reconhecidamente competentes no trato dos processos de escolarização indígena.
- Universalizar, em dez anos, a oferta de programas educacionais à população indígena no país, respeitadas as opções de cada comunidade a respeito da presença da escola em seu meio, conteúdos, métodos, faixa etária a ser escolarizada, calendário escolar, etc.
- Criar, na esfera federal, com assessoria lingüística, antropológica e pedagógica especializada na questão indígena e ampla participação indígena, programas de avaliação dos cursos de formação de professores índios, de projetos educacionais em curso em áreas indígenas e de desempenho das secretarias responsáveis pela educação indígena e das organizações responsáveis por projetos específicos, com o objetivo de aperfeiçoar a educação escolar indígena no país.
- Cadastrar os estabelecimentos escolares indígenas e proceder a um censo escolar indígena, levantando-se demandas das comunidades locais, especialmente no que se refere ao ensino da 5ª série ao 3º grau.

São Paulo, 17 de março de 1998.

Homens e mulheres indígenas contemporâneos da região do Rio Negro, Amazonas

Dupô – Justino Sarmiento Rezende¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.411>

1 INICIANDO A CONVERSA

Essa é uma visão breve sobre como eu consigo compreender os povos indígenas de nossa região do Rio Negro, como nos sentimos como indígenas dos tempos atuais e o que mexe com as nossas vidas e culturas.

2 DESDE QUANDO SABEMOS QUE SOMOS PESSOAS HUMANAS?

Quem somos nós pessoas humanas? O que fazemos nesse mundo? Para onde caminhamos? De onde viemos? Por que vivemos assim? São perguntas que todos os povos fazem. Nossos sábios explicam sobre nossa existência, nosso ser/fazer. Para tanto realizam meditações diariamente. Os benzimentos de curas e de proteção, cantos/danças rituais dão significados importantes para nossa vida.

Nossos sábios entendem o funcionamento do mundo humano e o mundo do entorno. Com poderes de sua mente transitam e dialogam com os seres de outros mundos, com os espíritos, antepassados, seres da saúde, da doença e de curas. Eles conhecem o funcionamento dos ciclos da vida humana, da natureza e outros seres vivos. As festas rituais estão ligadas a tais ciclos. Sábios Bayaroá (mestres de danças), Kumuâ (pensadores) aprofundam os significados de nossas vidas. Eles promovem o que faz bem para nossa vida, nosso coração e nosso nome.

Sobre o autor:

É indígena do povo Utäpinopona-Tuyuka, nascido na aldeia Onça-Igarapé (1961), distrito de Pari-Cachoeira, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. É salesiano e padre. Graduado em Filosofia (UCB/DF); Bacharel em Teologia (FTNSA/SP) e Mestre em Educação (UCDB/MS). **E-mail:** justinosdb@yahoo.com.br

¹ Salesiano. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Brasil.

Basariwi (Casa Ritual)² é o lugar da vida, da festa, dos estudos, das meditações, narrativas de histórias, escolhas e decisões políticas diante dos desafios internos e externos. As festas rituais mexem com a vida, sentimentos, sentido de pertença a um determinado povo. Eu já sentei próximo aos Kumuã e Bayaroá, fumei cigarro benzido e defumei meu corpo para ser protegido dos males, comi o ipadu (feito de folha de coca), tomei caapi (bebida alucinógena).

Os benzimentos são recebidos ao longo de todo ciclo da vida. Eles dão sustentabilidade às nossas vidas, fazem-nos sentir bem como pessoa, conviver bem com as pessoas e com outras vidas do mundo ao nosso redor. Há pessoas especializadas em nossas espiritualidades indígenas que meditam, refletem, curam, dançam, discursam e ritualizam a vida. Na atualidade as nossas espiritualidades indígenas se encontram com outras espiritualidades de origem cristã e influenciam fortemente na construção das vidas e histórias dos povos indígenas atuais.

Na Casa Ritual ouvi as narrativas de histórias sagradas nas madrugadas. Toquei e dancei cariço junto com os jovens e adultos, acompanhado pelas mulheres. Fiquei suado, cansado, achei graça, assobieei junto com todos. Tomei cuias de caxiri³ oferecidas pelas mulheres irmãs maiores e menores, cunhadas, tias, avós.

Virei o dia e a noite, participando das festas. Admiro a delicadeza com a qual os Bayaroã preparam as plumas sagradas, de arara, garça e outros ornamentos para serem colocadas na cabeça, nas cinturas, braços, pernas. Realizam bonitas pinturas faciais e corporais antes de cantar/dançar. As mulheres e os homens pintam-se com jenipapo realçando com traçados escuros nos corpos.

Os ecos das vozes masculinas e femininas, sons de instrumentos, ritmos, chocalhos, assobios de jovens e gargalhadas das mulheres, músicas cantadas e dançadas enchem o espaço da Casa Ritual e extravasam para aldeia toda. Os sons encarnam-se no profundo de nosso ser. Após as festas as falas, músicas, vozes, sons continuam ressoando dentro da gente por vários dias.

Outras músicas são criadas e cantadas no exato momento da festa pelos homens e mulheres. Falam da vida atual, do trabalho, da caça, da pesca, da vida familiar, do parentesco, da amizade, do enamoramento e casamento.

As paradas entre as partes das danças são importantes para contar piadas, dar boas gargalhadas, beber gostosas cuias de caxiri (bebida fermentada).

² Aqui na região do Rio Negro, como em outras regiões do Brasil, para estas Casas Rituais, os colonizadores denominaram-se de Malocas. Assim nós indígenas utilizamos até o início da década de 2000 quando a FOIRN decidiu utilizar o termo Casas dos Saberes.

³ Para as festas rituais a massa que servirá para a preparação do caxiri é benzida para que quem dela beber consiga conviver com alegria, cantar bem, dançar bem e falar bem.

As mulheres circulam cantando e oferecendo bebidas, outras acompanham os seus pares nas danças.

A Casa Ritual e as pessoas entram em movimento e transformam nossa vida, despertam outros sentidos existenciais. Quando estou aí sinto-me conectado com as personalidades míticas e com meus antepassados. Cada povo vive sua própria cultura, sem deixar de construir os relacionamentos interétnicos e interculturais. Aprendemos respeitar nossa biodiversidade que é outra vida dialogando com os seres humanos.

Essas riquezas humanas e ambientais criam cobiças, ciúmes, desejos de apropriação de nós e de nossos saberes. Diversos não indígenas (“brancos”) estudaram nossas vidas, nossas culturas, nossos costumes, nossas riquezas, nossos defeitos. Falaram de nós, sem sentir no coração o que é ser um originário dessas culturas.

3 HÁ NECESSIDADE DE COMPREENDERMOS SOBRE NOSSA CAPACIDADE DE CUIDAR DA VIDA?

Nós possuímos modos próprios de cuidar da vida das pessoas, das vidas do universo e outros seres que fazem parte do nosso convívio. Até hoje muitas famílias vivem em suas aldeias, pequenas comunidades, onde todos se conhecem e se comprometem com o cuidado da vida de todos. Há momentos de partilha da alimentação, dos trabalhos, parada quando falece alguém da comunidade, parada para festa, para viagens, para reuniões. Cada povo transmite os valores antigos construídos desde os antepassados e deve perpetuar nas histórias.

Sem dúvida que a educação está diretamente relacionada com a época em que vivemos. Os adultos, jovens e crianças criam estilos de vida próprios. Na atualidade aprendemos também contribuições de outras culturas, aprendemos outras línguas, outros conhecimentos, músicas, ritmos, outros costumes. As crianças indígenas, hoje, em muitos lugares crescem brincando com jogos eletrônicos. Deixam de lado atividades lúdicas tradicionais, nadar, correr, etc.

Muitos jovens e os adolescentes utilizam celulares, com eles ouvem músicas, registram e divulgam os acontecimentos; onde tem sinal de telefone conversam com pessoas que estão muito distante. Sem dúvidas, também são atingidos pelos fatores negativos: individualismo, surdez, falta de comunicação direta pessoa a pessoa.

Somos povos dinâmicos e nas nossas vidas surgem muitas necessidades que se originam das culturas em processo de globalização. Não conseguimos

satisfazer todas as necessidades e assim surgem em nós sentimentos de fracasso, sofrimento, ilusão, decepção, etc. Há necessidade de termos profissionais qualificados e capacitados para o acompanhamento às pessoas atingidas por problemas atuais. Para os problemas atuais nossos tradicionais benzimentos não curam. Os pais, os avós, os educadores, professores e demais profissionais preocupam-se em cuidar das vidas humanas. As rápidas mudanças de épocas e transformações geradas pelo próprio ser humano atinge diretamente a raça humana. A educação nesse sentido não é somente a transmissão dos saberes de um povo para seus filhos, mas hoje implica estudar os comportamentos humanos de seus filhos e filhos para buscar respostas mais adequadas ao ritmo de desenvolvimento e crescimento deles. Se olharmos a situação de cada pai e de cada mãe constatamos que ninguém os preparou para ser mãe e pai para os filhos com perfis atuais. Diga-se de passagem, que nem todos estão preparados para cuidar da vida indígena infantil, adolescente e juvenil.

4 SERÁ QUE COMPREENDEMOS QUE A CONSTRUÇÃO DAS SABEDORIAS ACONTECE ENTRE OS POVOS INDÍGENAS?

Cada povo indígena é herdeiro das sabedorias construídas por seus avós míticos e humanos. Nós herdamos histórias humanas, conhecimentos, práticas de vida, modos de relacionamentos com a biodiversidade.

Os desafios de contextos históricos contemporâneos exigem de nós a construção de novas *sabedorias, conhecimentos e novos estilos de bem viver*. Os nossos pensamentos, sentimentos, nossa vontade, nosso interior, atitudes e nossos comportamentos mudam, também.

A cada período de três anos eu visito meus parentes, nos lugares distantes dos centros urbanos. Lá eu consigo enxergar outras dimensões da minha vida. No ano de 2011 visitei meus parentes que estão no lado colombiano. Conforme nossa tradição eles nos acolheram muito bem. Ofereceram quinha-pira, peixe moqueado, manicoera e chibé.

Ao anoitecer sentaram-se na Casa Ritual e conversaram com os meus colegas de viagem. Num clima descontraído e tranquilo, dentro da casa iluminada pelo fogo, conversavam sobre coisas sérias e intercalavam com histórias engraçadas, piadas e achavam graça à vontade. As crianças, jovens e as mulheres deitadas em suas redes ouviam as trocas e construção de conhecimentos.

Eu estava deitado na rede e acompanhava que ali eram produzidos bons discursos, boas reflexões sobre as mudanças de épocas e o que nós seres humanos devemos fazer no mundo atual. Conversavam sobre o mundo do passado, como viviam os homens e as mulheres, como tratavam outras pes-

soas, como lidavam com os conhecimentos, como se construía os relacionamentos entre diferentes povos, etc. Depois voltavam a falar das pessoas dos tempos atuais. Analisavam nossa vida atual e nossas atitudes de pessoas que estudamos nas escolas e universidades.

Eu olhava para mim mesmo a partir daqueles lugares. Embora eu seja um indivíduo que se dedica a estudar e falar das culturas indígenas eu estava muito distante dos *conteúdos que se vive naqueles lugares*. Eu me senti “estranho”, pois estava com mentalidade e postura ocidentalizada. A tradição tuyuka ensina que um visitante deve conversar com os moradores do lugar, contar suas histórias e ouvir as histórias deles. No encontro das informações que surgem outras reflexões que apontam novas perspectivas históricas.

Os meus parentes que há tempo não me viam, esperavam que eu lhes contasse muitas novidades. Esperavam escutar como era a minha vida, os lugares onde eu trabalho; como outros padres vêm meu trabalho; como outros povos indígenas vêm a minha pessoa, etc. A partir disso que eles ofereceriam sugestões de como eu deveria conduzir a minha vida e meus trabalhos.

Meus parentes sábios com suas conversas simples, alegres e descontraídas desconstroem minhas palavras complicadas e teóricas que eu aprendi nas universidades. Os modos de vida deles são lições de como podemos construir, transmitir e aprender questões importantes da vida, com falas boas, alegres, com gargalhadas. É um desafio para eu chegar a esse nível de harmonia, equilíbrio e sabedoria.

5 É IMPORTANTE COMPREENDER AS DIVERSIDADES CULTURAIS EM NOSSA REGIÃO?

As diversidades culturais são riquezas e patrimônios nossos, de nossa região e do mundo. A pertença a um povo específico garante a *identidade e diferença* diante de outros povos. A *identidade* mostra quem sou eu, como eu estou construindo minha vida e minhas histórias. A *diferença* ajuda-me a afirmar que eu sou eu porque existem os *outros*, com seus conhecimentos, com suas histórias, com suas origens, etc. Nossas identidades têm muito a ver com nossa pertença comunitária, étnica e localização em um território.

As nossas histórias mudam continuamente e cada vez mais são aceleradas. Dentro dessas dinâmicas construímos nossas vidas. Interagimos com muitas culturas, línguas, costumes, saberes, projetos, gêneros. Na atualidade nossas histórias têm alcance grande e estamos presentes em diferentes setores sociais, instituições, religiões, igrejas, escolas, famílias, comunidades, costumes e tradições indígenas.

Em eventos promovidos pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) eu costumo estar com pessoas de diferentes regiões, cada um fala a sua própria língua, fala e acha graça, discursa e debate. Eu entendo que é para autoafirmar-se e diferenciar-se. Serve para demarcar a diferença. Para um indígena e padre acostumar-se dentro dessa nova realidade levou um tempo. Precisei exercer minha paciência, serenidade, calma, dar tempo ao tempo. No momento certo traduzem o que falaram em língua portuguesa, que é um meio de comunicação que facilita a compreensão entre todos os povos do rio Negro. Há quem diga que o outro tem que aprender a língua nossa. São discursos fortes, com tom de imposição. Eu sei que ninguém será capaz de aprender todas as línguas dos vinte e três (23) povos da nossa região, nem todas as pessoas vão querer aprender todas as línguas, a não ser que tenha objetivo para alcançar tal meta.

Nós vivemos nas sociedades *plurais* e *complexas*. Aprendemos a dialogar com as pessoas que possuem complexas posturas pessoais e institucionais. As influências e interferências culturais são contínuas e com todas as culturas. Os nossos saberes e os saberes dos outros se misturam. As ideias e ideologias são híbridas e mestiças. Hoje em dia, é cada vez mais difícil afirmar como “culturas puras”. As nossas culturas indígenas contemporâneas carregam dentro de si as marcas de muitas culturas, no estilo de vestir, utensílios, materiais de navegação, instrumentos de caça e pesca, nossas línguas faladas são ricas de expressões e significados que proveem de outras línguas.

6 POR QUE SOMOS POVOS ESPECÍFICOS E DIFERENTES?

Nós e outros e vice-versa estamos construindo nossas histórias desde os nossos antepassados *seres-divinos-espíritos* até chegarmos ao momento atual do nosso processo de humanização, indigenização. Existem *distanciamentos* e *proximidades* com os nossos antepassados. Cada povo construiu ao longo de suas histórias os modos próprios de relações sociais, com as pessoas de sua comunidade e com as de outros povos. As pessoas adaptam-se aos inúmeros desafios das realidades, criam modos de viver a vida, atitudes diante do mundo e das pessoas.

Os processos de *produção, reprodução, construção, desconstrução, significação, ressignificação* dos conhecimentos *tradicionais, modernos, pós-modernos, etc.*, acontecem continuamente nas culturas do rio Negro, através das variadas formas de contatos com outras culturas, outros saberes, línguas, disputas, projetos e ações. Nós e outros, nossos saberes e saberes dos outros, nossos projetos

de vida e projetos dos outros, interagem continuamente, superando os isolamentos das comunidades. Hoje os costumes, tradições, novidades, problemas são universais. Agora, sim, podemos dizer que o mundo é uma aldeia global.

Os pesquisadores não indígenas que andaram muito tempo atrás em nossas regiões encontraram indígenas bem diferentes do que os de hoje. Eles escreveram como eles nos viam, anotavam e interpretavam. Mais recentemente, nós mesmos começamos escrever (1980s.) sobre nossas culturas, nossas tradições, costumes, nossos saberes. Alguns escritores escreveram em suas próprias línguas. São obras escritas a partir dos ensinamentos recebidos dos pais e avós. As memórias pessoais e coletivas são fontes que inspiram a elaboração de seus escritos. São ensinamentos guardados no coração. São também frutos de observação e prática da cultura.

Nós indígenas *afirmamo-nos ser indígenas* de um determinado povo, pois conhecemos os critérios de pertencimentos, mas também trazemos em nossas vidas marcas das identidades de outros povos indígenas e não indígenas. Somos indígenas com ideais novos, outras necessidades, outras trajetórias de vida, outras conquistas, derrotas. Hoje, nos recantos mais afastados dos centros urbanos, é um fato, encontrar antenas para localização de satélites e acessar as *redes sociais que nos fazem construir novas aldeias, novos grupos, outros sítios* [sites/nets]. Criam-se ali grupos de uma determinada região e grupos de afinidades. A partir desses sites pode-se interagir com pessoas que estão em online em qualquer parte do planeta terra, noticiando, informando e participando os acontecimentos. Acreditava-se que esse mundo é virtual. Mas hoje já podemos dizer que é um mundo real, onde se cria culturas no cotidiano, atinge profundamente a vida de um ser.

7 COMO FORAM CONSTRUÍDAS NOSSAS SOCIEDADES INDÍGENAS?

Cada povo indígena organiza a sua sociedade, sua economia, as alianças com outros povos, etc. Em geral nós estamos organizados por grupos familiares que facilitam convivência respeitosa entre irmãos maiores e menores, primeiros (chefes) e últimos (servos).

A construção de nossas histórias é movida por ideologias desde as nossas origens, momento das emergências até o presente. As nossas políticas são construídas na tensão entre as forças humanas e forças da natureza. Nossas ideologias indígenas são carregadas de humanismo, pensamentos, filosofias, conceitos, preconceitos, disputas de espaços, guerras, etc.

Em nossa região do Rio Negro, AM, no dia 30 de abril de 1987 foi criada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) para marcar nova fase da organização social e política de nossos povos: reconstrução e revitalização das culturas; fortalecimento das ideologias, da autonomia e auto-determinação; construção das alianças; união dos povos indígenas; construção de novas perspectivas da vida; construção de objetivos comuns; superação das divisões tradicionais entre os diferentes povos indígenas da região; construção de alianças com os partidos políticos, administração pública; enfim, busca de construir respostas para os problemas sociais da nossa região.

As lutas deram resultados em demarcação e homologação das terras indígenas. No período pós-demarcação veio outra tarefa: implantação de projetos de sustentabilidade e auto-sustentabilidade, construção das escolas indígenas; implantação de programas de ensino superior para mais perto e dentro das comunidades indígenas.

Nós povos indígenas avançamos também no campo da política partidária. Como cidadãos brasileiros participamos com nossos deveres de votar e com direito de sermos votados. Articulamos e costuramos alianças para traçarmos novas perspectivas de vida. Muitos parentes são filiados aos diversos partidos políticos. Dentro desses partidos com suas ideologias próprias tornamo-nos adversários e muitos se tornam inimigos. As nossas ideologias indígenas nem sempre conseguem influenciar efetivamente nas políticas partidárias.

Apostamos efetivamente nas nossas capacidades de pensar, trabalhar, dialogar, negociar, interagir com diferentes projetos de trabalho. Nós estamos mais preparados para assumir certos trabalhos que antes não estavam ao nosso alcance. Sem dúvida, devemos contar com a colaboração de pessoas que nos ajudam a *pensar, discernir, elaborar projetos, gerenciar e gerir recursos humanos, materiais e financeiros*.

A construção de nossa *autonomia* precisa ser acompanhada pelo processo de *descolonização* de nosso próprio ser, questionar nosso mundo humano, os modos como construímos o mundo até agora, questionar as histórias que os outros construíram para nós. Em outras palavras devemos pensar diferente, posicionar ativamente frente às ideologias dominantes colonizadoras. Significa apoderar-se das ideologias do *diálogo de iguais, diálogos de diferentes, não de desiguais nem de inferiores*. Assumir nosso papel de sujeitos das histórias, pensar como indígenas, assumir e fortalecer nossa *filosofia intracultural* para construirmos uma *filosofia intercultural*. Na construção da *filosofia intracultural*, procurar *descolonizar nossos discursos indígenas*, pois dentro de muitas culturas indígenas existem muitos *componentes colonizadores* e daí que somos em muitos aspectos *indígenas colonizadores*.

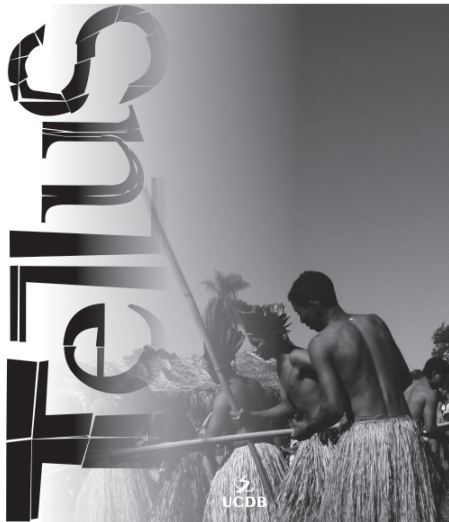
8 A CONVERSA CONTINUARÁ!

É importante olhar para os povos do rio Negro a partir dos olhares do presente; dos olhares indígenas e também dos olhares não indígenas. Eu vejo que não existe uma ruptura total com o passado. Nós indígenas vivemos transitando nos mundos muito antigos e nos mundos novos do nosso tempo. O passado e o presente não são polos independentes.

Cada tema apresentado merece um longo tempo de aprofundamento, pois são temas complexos como são complexas as culturas humanas de nossa região. O que está posto aqui serve para provocar nossos modos de *pensar* e *repensar* sobre os processos de historicidade indígenas e não indígenas. As nossas culturas representam muito mais do que possamos dizer, nós somos muito mais do que conseguimos dizer de nós e muito mais do que o outro consegue enxergar e dizer algo sobre nós.

REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comerford, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- CARNEIRO, Manuela. Etnicidade: da cultural residual mas irreduzível. In: CARNEIRO, Manuela (Org.). *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (Org.). *A viagem de volta*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 11-40.
- REZENDE, J. S. *Educação na visão de um Tuyuka*. Manaus: FSDB, 2010.
- _____. *Escola Indígena Municipal Utãpinopona-Tuyuka e Construção da Identidade Tuyuka*. 2007. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução de Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.



documentos

Do cru. A vida oculta da cerâmica terena

From raw. The occult life of terena pottery

Luciana Scanoni Gomes¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.399>

Resumo: A cerâmica produzida pelos Terena é muito conhecida nos circuitos turísticos de Mato Grosso do Sul, porém pouco se sabe a respeito de sua vida na aldeia e de seu contexto de produção. A fim de revelar algumas questões sobre esse universo, este ensaio apresenta fotografias registradas durante a pesquisa de campo na Terra Indígena Cachoeirinha, MS, onde é possível ver a arte de barro no momento em que a argila está em processo de transformação. Por esse caminho imagético, emergem questões acerca da corporalidade dos artefatos e de um mundo repleto de sujeitos que somente se tornaram visíveis no decorrer da etnografia.

Palavras-chave: cerâmica; corpo; reclusão; Terena.

Abstract: The pottery produced by Terena is well known in the tourist circuits of Mato Grosso do Sul, but little is known about its life in the village and its context of production. In order to reveal some aspects of this universe, this paper presents photographs recorded during fieldwork on Terra Indígena Cachoeirinha, MS, where it is possible to see the art of clay at the moment in which the clay is being processed and transforming. In this imagetical way, questions about the artifacts embodiment emerge as well as about a world full of subjects that only became apparent in the course of ethnography.

Key words: pottery; body; reclusion; Terena.

Sobre a autora:

Mestranda em Antropologia e realiza pesquisas com os Terena sobre estéticas, materialidades e gênero, na Universidade Estadual de Campinas. **E-mail:** luluscanoni@gmail.com

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Em meados da década de 1980, a cerâmica terena foi criticada negativamente como um objeto que se distanciou dos seus modelos utilitários tradicionais – como potes e panelas – para ganhar formatos outros, a exemplo de xícaras e jarras, produzidas com a finalidade de serem comercializadas (LIMA, 1987). Essa abordagem, calcada numa ideia estática de cultura, já foi intensamente questionada², visto que não considera a criatividade simbólica e política dos povos indígenas. Assim, conceber as mudanças no universo material ameríndio a partir de uma oposição entre “tradicional” e “novo”, não é adequado para descrever essa realidade dado que a transformação é um processo inerente aos regimes de conhecimento indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 1999).

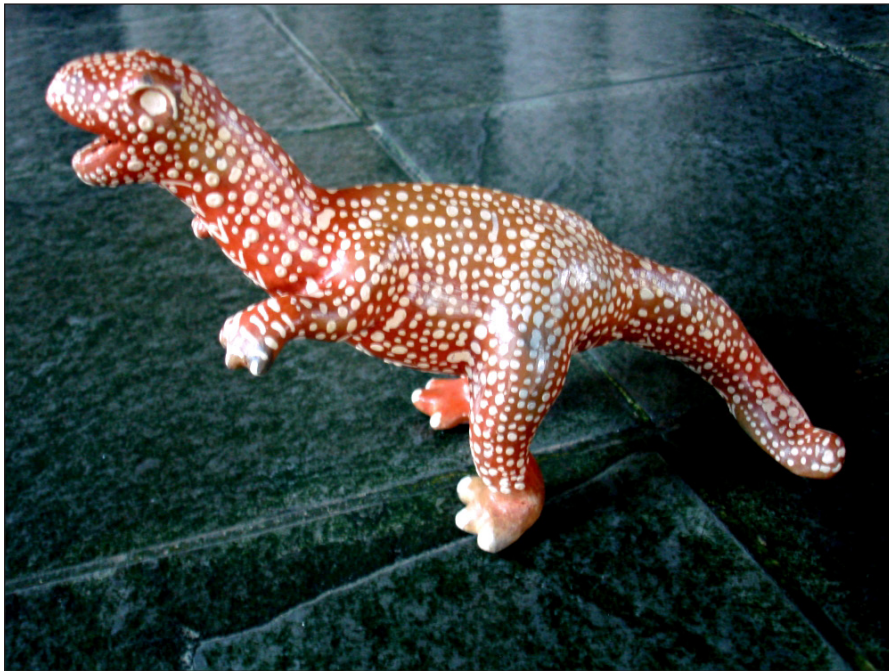


Figura 1 – Cerâmica terena em forma de dinossauro à venda no Centro Referencial de Cultura Terena

² Ver Albert; Ramos (2002), Cohn (2001) e Viveiros de Castro (2003), para citar alguns autores que discutem essas questões.



Figura 2 – Vasos à venda na cidade de Bonito, MS

Apesar das críticas referentes ao paradigma da “contaminação” cultural, a arte de barro dos Terena ainda não se beneficiou de novas análises, sobretudo de pesquisas articuladas com os avanços teóricos ocorridos na antropologia americanista a partir de 1970, quando o artigo clássico de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1987) destacou a centralidade das noções de pessoa e corpo nas sociedades amazônicas. Com efeito, essa temática que teve muitos desdobramentos, está surgindo na atualidade articulada aos estudos dos objetos, conforme demonstra a coletânea de artigos organizada por Fernando Santos-Granero (2012).

Na esteira desse debate, revelador da proeminência dos artefatos no mundo ameríndio (cf. VAN VELHTEN, 2003; BARCELOS NETO, 2008; LAGROU, 2009; SANTOS-GRANERO, 2012), o presente trabalho tem como objetivo mostrar o que pode ser entendido como a “vida oculta” da cerâmica terena. Nas palavras de Santos Granero (2012, p. 14), “oculta por cuanto sus vidas son extraordinarias, pero también porque sus personas no son normalmente visibles para la gente común”. Esta, portanto, é a questão principal deste ensaio visual, pois, como demonstrarei, a argila utilizada na confecção da olaria não é uma matéria inerte. Como demais elementos que compõem o cosmos terena – animais, plantas, fenômenos meteorológicos, espíritos – ela é considerada um agente e tem sua subjetividade ativada quando é retirada do seu local de

origem e entra em contato com os humanos. Revelando um “temperamento difícil” e um “corpo frágil”, como dizem suas produtoras, a argila exigirá o cumprimento de uma série de regras para que seja transformada em cerâmica.

Partindo das falas dos meus interlocutores, este trabalho desvela, por meio de fotografias, a olaria terena no seu contexto de produção, no momento em que o barro passa por um processo de transformação, deixando de ser uma substância amorfa e permeável para tornar-se um corpo modelado, detentor de uma forma fixa. As imagens retratam os artefatos de uma maneira que dificilmente poderiam ser percebidos imediatamente pelo olhar desatento de um forasteiro recém-chegado à casa de uma oleira. Primeiro, porque as cerâmicas podem estar cobertas por tecidos ou dentro de sacos plásticos. Segundo, porque a tonalidade terrosa dos objetos se mistura aos vários elementos ali presentes, como o tijolo das paredes das residências sem argamassa, a madeira dos pilares das cozinhas externas e dos móveis dispostos nesse espaço, a lenha amontoada no chão, os troncos das árvores, as peles das pessoas e a própria terra na qual tudo está assentado. Se não chegam a ficar praticamente invisíveis, os objetos de argila acabam ocultados num ambiente que reúne cores próximas - algo como um tom sobre tom - onde jogam com a visão do observador indicando que cerâmicas em fabricação não estão ali para serem notadas. A fotografia abaixo mostra uma cerâmica totalmente encoberta por um tecido.



Figura 3 – Cerâmica envolvida por um tecido

Os registros fotográficos foram realizados durante minha pesquisa de campo, no ano de 2012, na Terra Indígena Cachoeirinha, localizada no município de Miranda, MS, região pantaneira. Segundo o antropólogo Gilberto Azanha (2003), os Terena, falantes de uma língua arawak, estariam nesta aldeia desde pelo menos 1884, época na qual já vendiam para a população local seus produtos agrícolas e tecidos feitos pelas mulheres. Embora não confeccionem mais os panos, ainda continuam comercializando os itens oriundos de suas roças, bem como seus artefatos de barro, considerados um dos emblemas da identidade sul-mato-grossense e um belo souvenir para quem visita o Pantanal.

IMBÔKU - LUGAR AFASTADO DA COZINHA, LUGAR DE FAZER CERÂMICA

O artefato que conhecemos por cerâmica terena é denominado por seus produtores *ipunéti moté* (aquilo que é feito de barro), termo que identifica o material fundamental utilizado na sua produção: a argila. Basicamente são três tipos de barro empregados. O vocábulo *moté* designa a principal argila manipulada, de cor cinza, que forma o corpo do artefato, pois é considerada boa para esse fim. As outras duas matérias-primas são aplicadas sobre a cerâmica no decorrer do processo de fabricação, com a finalidade de dar cor aos objetos. A primeira delas é o *harará'iti moté*, o barro vermelho, usado para recobrir as peças, funcionando como uma pintura. A segunda é o *káta*, conhecido como caulim, uma argila branca encontrada no fundo das lagoas, utilizada para fazer os padrões decorativos característicos dessa arte por lembrarem uma renda. Recentemente algumas oleiras têm utilizado uma pedra preta que, dissolvida na água, funciona como pintura também. A fotografia abaixo mostra painéis modeladas com o *moté* e, dentro da lata, o *harará'iti moté* que será usado para colorir os artefatos.



Figura 4 – Panelas feitas pela ceramista Dilma antes de serem cobertas com o *harará'iti moté* acondicionado na lata de alumínio

A *ipunéti moté* é uma atividade feminina, realizada no espaço doméstico, nas casas (*ovukoti*), lugares de intimidade, afetos, comensalidades e resguardos. Contudo, convém ressaltar, que essa delimitação está longe de indicar que as atividades das mulheres estão restritas ao âmbito do privado e da natureza, como postulava uma antropologia de gênero dos anos sessenta e setenta e a linha de pensamento do Projeto Harvard-Brasil Central³. No caso aqui discutido, a etnografia terena, já foi demonstrado (KABAD; SCANONI, 2008), que tanto as áreas de matas nas aldeias, bem como esferas públicas ligadas aos mercados e feiras, são esferas de socialidades femininas.

Especificamente, nas aldeias, os trabalhos com argila são realizados nas áreas existentes atrás dos pátios e quintais, um recinto que os Terena chamam de *imbôku*, traduzido como “lugar afastado da cozinha”. O *imbôku* ideal para a produção de cerâmica é, geralmente, um ambiente com menos movimentação de parentes, mais tranquilo e silencioso, próprio para ações que exigem ocultamento, como o trabalho com o barro. A imagem abaixo mostra a ceramista Arlene no *imbôku* de sua casa, esfregando uma pedrinha na cerâmica a fim de lhe conferir brilho.

³ Para uma crítica às concepções dualistas que equacionam as mulheres ao universo doméstico em oposição aos homens associados aos espaços públicos, ver Lea (1999).



Figura 5 - Arlene fazendo cerâmica no *imbôku* da sua casa

É no *imbôku* que a argila, já coletada, fica armazenada, encoberta por sacos plásticos ou de estopa, aguardando o momento em que a oleira iniciará sua manipulação. É onde também esse barro será misturado com o *akâruke*, traduzido como tempero, mistura ou caraipé. O *akâruke* pode ser formado por várias substâncias, como tijolos, barro queimado, cacos cerâmicos, que somadas à argila pura e extremamente plástica, serão responsáveis por dar liga à matéria-prima original. Os não indígenas também utilizam essa técnica e denominam o *akâruke* de antiplástico⁴.

Com a adição do *akâruke* na massa de argila, a oleira começa a modelar esse novo material, imprimindo-lhe uma forma e alisando sua superfície. Assim, conforme vai ganhando aderência e contornos, a argila recebe um pouco de água e é colocada no sol até que alcance o ponto ideal de consistência. Cada ceramista tem sua receita e seu modo de fazer as peças, o que confere características individuais aos objetos, diferenças que podem ser notadas na coloração, no brilho e no formato das cerâmicas. Esse modo de fazer, que

⁴ Conforme Dias (2007), a oleira introduz o antiplástico na argila a fim de modificar a estrutura física do barro, preparando uma massa que propiciará o desenvolvimento do seu trabalho.

descrevo resumidamente aqui, seria o esquema básico de produção, tendo em vista que arte da cerâmica é muito mais complexa.



Figura 6 – Tigelas se misturam à paisagem doméstica enquanto secam

Depois de modelada e seca, a argila cinza vai ser pintada com o barro vermelho ou com a substância mineral de cor preta e logo será exposta ao sol para secar novamente, até que possa receber os padrões delineados com o *káta*. Feito isso, o artefato é colocado no forno e, sob um rigoroso controle da ceramista para que nada o danifique, ganhará uma forma fixa. Doravante, a cerâmica poderá ser utilizada pela oleira em sua casa ou entrar em circuitos de trocas e mercadorias.



Figura 7 – Travessa pintada com o barro vermelho, recebendo os motivos gráficos feitos com o *káta*, pelas mãos de Aline

Esse processo que acabei de descrever, além de gestos e do uso de ferramentas e argilas adequadas, requer uma série de precauções relacionadas a substâncias e intencionalidades, físicas e metafísicas, que podem afetar a cerâmica em transformação. Como demonstrei, o barro é misturado, amassado, molhado, ressequido e queimado, porém, durante essa trajetória, ele vai ser resguardado, impedido de entrar em contato com determinados elementos, uma vez que seu corpo frágil não suportaria a ação de agentes externos. Sal e farinha, por exemplo, podem provocar rachaduras nas peças. Para evitar esse risco, a oleira não deve cozinhar no dia de fazer cerâmica. Do mesmo modo, qualquer pessoa que tenha manipulado esses elementos tem de ficar distante dos artefatos. Ainda no que diz respeito aos corpos humanos e suas interações com o *moté*, há duas restrições fundamentais: mulheres menstruadas e homens têm uma potência negativa diante do barro, então, para que ambos não o inutilizem, é vetado qualquer contato com a matéria-prima.



Figura 8 – Para controlar a água que evapora da argila e garantir sua invisibilidade, essa jarra foi colocada dentro de um saco plástico



Figura 9 – Peças com brilho intenso secando ao sol integram a paisagem doméstica

A interferência de subjetividades relacionadas aos fenômenos meteorológicos (entendidos aqui como uma referência aos movimentos dos corpos celestes e às condições climáticas) também tem que ser controlada, pois ocorrências como o vento, a chuva e o sol em demasia danificam o *moté* da mesma forma que as substâncias listadas acima. Especial atenção é dada ao calendário lunar, uma vez que a lua nova “estraga” o *moté* e, por conseguinte, anula sua capacidade de vir a ser uma cerâmica⁵. A fim de proteger os artefatos que ainda não estão terminados, contra as ações desses eventos, a oleira envolve as cerâmicas em tecidos e sacos plásticos. No caso de muita chuva, vento ou do surgimento da lua nova, a ceramista necessitará ficar sem manusear as

⁵ Barcelos Neto (2008) menciona casos de objetos que tem sua agentividade potencializada em ocasiões de eclipses e outros fenômenos celestes.

peças por muitos dias, o que significa que não poderá dosar a umidade dos objetos. Como a tendência do corpo argiloso é perder água, os envoltórios, além de protegerem a arte de barro, constituem técnicas de regulação da água que entra e sai do corpo cerâmico.



Figura 10 – peças em processo de secagem se misturam ao ambiente da casa de Rosenir



Figura 11 – Pequenas peças de cerâmica em reclusão

Todas essas restrições de interação existem em razão de o *moté* ser uma entidade complexa, capaz de entrar em comunicação com demais intencionalidades no momento em que está sendo trabalhada pela ceramista. Assim, é mister que a oleira cuide do barro, protegendo-o de diversas influências tanto as relativas à vida prática, quanto as de ordem cosmológica. Como destacou Lévi-Strauss (1986), a arte em cerâmica em toda a América do Sul é alvo de cuidados, preceitos e proibições múltiplas, pois ao barro estão vinculadas concepções mágicas e religiosas.

CORPORALIDADE FEMININA

Sabemos pelas etnografias em contextos ameríndios que “artefatos são como corpos, e corpos são como artefatos” (LAGROU, 2009, p. 39), visto que ambos partilham várias características bem como necessitam de técnicas de fabricação similares, intencionais e periódicas (VAN VELTHEN, 2003). Entre os Wayana, povo de língua carib, determinados objetos em confecção, isto é, que ainda não foram concluídos, são compreendidos como crianças em gestação e, por isso, ainda não podem ser vistos já que, além de não terem as qualidades estéticas apreciadas, não estão aptos a desempenhar suas funções. Somente os artefatos considerados terminados, aqueles referidos metaforicamente como “pendurados na viga central”, alcançam atributos de visibilidade (VAN VELTHEN, 2003).



Figura 12 - Olívia, feliz e satisfeita, com a panela recém-terminada

Essas informações se aproximam do que tentei demonstrar sobre a *ipunéti moté* no universo terena. A pesquisa etnográfica que realizei evidenciou a corporalidade da cerâmica na medida em que essa recebe tratamentos e cuidados semelhantes aos dispensados aos corpos humanos, como os que envolvem o complexo da reclusão. Conforme meus interlocutores, a *ipunéti moté* se assemelha a uma mulher no período de suas regras, visto que sobre ela incide uma série de restrições. Explico: entre os Terena, as mulheres menstruadas, sobretudo as que têm sua primeira menstruação, e as que estão no pós-parto precisam limitar seus movimentos, não podendo circular pelas roças, nem entrar em rios e açudes. Do mesmo modo, cozinhar é uma atividade inaceitável. O contato sexual com os homens também deve ser evitado e ainda há uma série de restrições alimentares. Tudo isso porque o sangue vertido do corpo da mulher é concebido como uma substância perigosa que - em contato com pessoas próximas ou com o ambiente externo - poderá provocar efeitos negativos no cotidiano da aldeia. Nesse sentido, se o fluxo de sangue feminino

não for controlado por meio dessas precauções, as plantações não crescerão, os rios transbordarão, os homens ficarão doentes, e a própria mulher que menstrua também sofrerá algum mal.

Em relação à menstruação da mulher indígena, ela tem que ficar de repouso. Não pode trabalhar, nem varrer. É igual à mulher que acabou de ter bebê tem que ficar de repouso. (Dirce⁶)

Ainda que atualmente as meninas estejam cada vez mais deixando de cumprir essas regras, os Terena mais velhos afirmam que, para um bom funcionamento do mundo, é essencial a observância dos períodos de dieta e reclusão. Eles dizem que antigamente nenhuma menina podia sair de casa. Tais procedimentos estão relacionados à teoria de sangue terena, uma noção que se assemelha às concepções amazônicas sobre essa substância, tal como demonstrou Luisa Elvira Belaunde (2006), mas que não comporta um paralelo aqui, pois adentrar pelos caminhos que levam a essas noções exigiria um desvio muito grande do tema da olaria. Por enquanto, creio ser suficiente entender que a prática da reclusão é empregada em determinados momentos do ciclo de vida da pessoa, principalmente quando ela está trocando de corpo (VIVEIROS DE CASTRO, 1987; BELAUNDE, 2006).



Figura 13 – Aqui podemos ver um pedacinho da cerâmica, bem vermelha e brilhante, coberta por tecido

⁶ Filha de Afonso e Donata, foi uma das minhas notáveis interlocutoras em Cachoeirinha sobre o tema da corporalidade terena.

Na periodicidade de suas regras, a mulher terena fica com o corpo frágil em razão da perda de sangue e da vulnerabilidade espiritual que a envolve, assim, é referida na língua terena como *ka'arineti*, ou seja, “está doente”. A *ipunéti moté*, por sua vez, é igualmente concebida como um corpo delicado, tendo em vista, como afirmei acima, a necessidade de a oleira regular o fluxo de seus líquidos – sua umidade – bem como a interferência de subjetividades enquanto sua estrutura corporal está em construção.

Vê-se, dessa forma, que mulheres e cerâmicas compartilham a mesma condição, necessitando ficar reclusas em determinados períodos até que seus corpos adquiram força, forma e capacidades produtivas. Ao saírem do resguardo, as mulheres estão prontas para desenvolverem suas atividades: cozinhar, trabalhar na roça, produzir filhos, viajar, vender cerâmica, entre outras. Da mesma maneira, os artefatos de barro deixam a reclusão para serem queimados e, a partir daí, já podem cozinhar alimentos, viajar e enfeitar as casas dos não indígenas mundo afora.

Tentei demonstrar, por meio de imagens e da construção do texto, a fabricação do corpo da *ipunéti moté*. Especificamente, apresentei como a técnica de reclusão é fundamental para que as peças de barro tenham eficácia. Para os Terena, uma cerâmica bonita é lisinha, brilhosa, homogênea, resistente e sem rachaduras, ou seja, é um artefato que seguiu todas as etapas de seu processo de produção e que, principalmente, foi construído de acordo com as regras estritas de fabricação. Como um corpo feminino que carece ficar recluso, para que tenha uma transformação controlada, a cerâmica, enquanto é feita, precisa ficar fora da visão e do contato dos variados tipos de pessoas presentes no cotidiano terena.



Figura 14 – Panela sendo alisada por Rosilene mescla-se ao ambiente, inclusive à pele de sua produtora

Guardadas em sacos, encobertas por tecidos, misturadas ao ambiente, a *ipunéti moté* nos ensina que precisamos aprender a ver e a nos relacionar com os objetos nos contextos ameríndios, pois o que nos parece inerte e inanimado, oculta uma intencionalidade que está se comunicando com outros sujeitos igualmente ocultos para nós. Uma cerâmica à venda em uma loja ou exposta em um museu materializa, em seu corpo, um regime de conhecimento ancestral sobre a produção de formas. Nas palavras de um ancião terena, “a cerâmica vai muito além da fonte de renda, ela envolve muita coisa, os costumes e o sistema de índio”.

REFERÊNCIAS

ALBERT, B.; RAMOS, A. *Pacificando o branco: cosmologias do contato norte-amazônico*. São Paulo: Ed UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

AZANHA, Gilberto. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Cachoeirinha. *Diário Oficial da União*, n. 119, seção 1, 24 jun. 2003, p. 132.

BARCELOS NETO, A. Choses (in)visibles et (im)périssables. *Gradhiva*, n. 8, 2008. Disponível em: <<http://gradhiva.revues.org/1203>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BELAUNDE, Luisa Elvira. A força dos pensamentos, o fedor do sangue: hematologia e gênero na Amazônia. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 205-243, Jun. 2006

. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2016.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001.

DIAS, C. C. Artes e Ofícios - formas e processos sociais em transformação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA - DESIGUALDADE, DIFERENÇA E RECONHECIMENTO, 12. , 2007, Recife. *Anais...* Recife: SBS, 2007.

KABAD, J. F.; SCANONI, L. G. A produção da cerâmica pelas mulheres Terena: interface entre cultura material, gênero e território tradicional. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro, BA. *Anais...* Porto Seguro: ABA, 2008.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LEA, Vanessa. Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengôkre. *Estudos Feministas*. Dossiê Mulheres indígenas, Florianópolis, v. 7, n. 1, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *A oleira ciumenta*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

LIMA, Tania A. cerâmica indígena brasileira. In: RIBEIRO, Darci (Ed.). *Suma Etnológica - tecnologia indígena*. Petrópolis: Ed. Vozes; FINEP, 1987.

SANTOS-GRANERO, F. *La vida oculta de las cosas*. Teorías indígenas de la materialidad y la personeadad. Quito: Smithsonian Tropical Research Institute; Ediciones AbyaYala, 2012.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: PACHECO DE OLIVEIRA FILHO, João (Ed.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.

VAN VELTHEN, Lucia H. *O belo é a fera*. A estética da produção e da predação entre os Wayana. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia Assírio & Alvim, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Transformações indígenas: os regimes de subjetivação ameríndios à prova da história*. Rio de Janeiro: NuTI; Florianópolis: PRONEX, 2003.

_____. Etnologia brasileira. In: Sérgio Miceli (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. Antropologia. São Paulo: Sumaré/ ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. v. 1

_____. A Fabricação do Corpo na Sociedade Xinguana". In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.