

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL MESTRADO

ANA PAULA DA COSTA KRUMEL

ESCOLA PÚBLICA MBYÁ GUARANI TEKOA PORÃ:
Entre a Preservação e o Aniquilamento Cultural

São Leopoldo
2014

ANA PAULA DA COSTA KRUMEL

ESCOLA PÚBLICA MBYÁ GUARANI TEKOA PORÃ:

Entre a Preservação e o Aniquilamento Cultural

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de concentração: Políticas e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola

São Leopoldo

2014

K94e Krumel, Ana Paula da Costa

Escola pública Mbyá Guarani Tekoa Porã: entre a preservação e o aniquilamento cultural / por Ana Paula da Costa Krumel. – São Leopoldo, 2014.

155 f.: il., 1 mapa ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2014.

Área de concentração: Políticas e práticas sociais.

Orientação: Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola, Escola de Humanidades.

1.Escolas indígenas. 2.Escolas indígenas – Rio Grande do Sul – Currículos. 3.Índios Guarani Mbiá – Educação. 4.Índios Guarani Mbiá – Assimilação cultural. 5.Índios Guarani Mbiá – Identidade étnica. 6.Aculturação. I.Viola, Solon Eduardo Annes. II.Título.


CDU 37(=1-82)
37(=1.816.5-82)
39(=1.816.5-82)
316.732

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

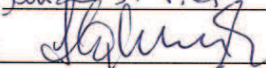
**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO N.º 02/2014**

Aos 21 dias do mês de julho de 2014, realizou-se na sala 1 A 202, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, a Sessão Pública da Defesa de Dissertação intitulada "**Escola pública em uma aldeia Mbyá Guarani – entre a preservação e o aniquilamento cultural**", apresentada pela mestranda **Ana Paula da Costa Krumel**. A Comissão Examinadora foi constituída pelo Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola [orientador] - UNISINOS, Profa. Dra. Miriam Steffen Vieira - UNISINOS, Prof. Dr. Walmir da Silva Pereira- UNISINOS e Lori Altmann - UFPel - Universidade Federal de Pelotas. Após o desenvolvimento dos trabalhos de apresentação oral e arguição dos componentes da Banca, a Dissertação foi considerada APROVADA de acordo com os seguintes conceitos atribuídos pelos professores: Solon Eduardo Annes Viola A Miriam Steffen Vieira A Walmir da Silva Pereira A e Lori Altmann A. O diploma de Mestre será expedido pela Universidade após o encaminhamento da cópia final da dissertação impressa, encadernada em capa dura e uma cópia eletrônica. A entrega da dissertação deverá ser feita no prazo de 30 (trinta) dias a contar desta data, **com o parecer favorável do orientador**, na Secretaria Compartilhada da Pós-Graduação, da Área de Ciências Humanas.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola [orientador] - UNISINOS 

Profa. Dra. Miriam Steffen Vieira - UNISINOS 

Prof. Dr. Walmir da Silva Pereira - UNISINOS 

Profa. Dra. Lori Altmann - UFPel 

São Leopoldo, 21 de julho de 2014.

Dedico este trabalho à minha família, alicerce da minha existência.

- À Minha mãe, Izalda Escouto da Costa, semblante sereno, olhar profundo, amor intenso e generosidade incalculável, que dedica seus dias a fazer o bem sem saber a quem.

- Ao meu pai, Virnei Krumel, cuja sabedoria e tranquilidade sempre me mostram como chegar lá, sem indicar os caminhos, mas de maneira brilhante; sei que estará me esperando ao final de cada percurso.

- À minha filha, Laura Krumel Huzalo, com quem aprendi a cultivar o amor incondicional.

Agradeço [...]

À minha filha que, com seu encantamento da infância, soube dizer palavras de carinho e muito afeto nos momentos em que percebia meu cansaço, ao mesmo instante que aguardava um espaço para ficarmos juntas, vibrando, mesmo que fosse por pouco tempo.

À minha mãe e a meu pai, pelas palavras de incentivo, carinho e por estarem presentes com minha família quando minha ausência era a busca por este objetivo alcançado.

À Graziela, por todas as vezes que me acompanhou nas leituras, escrita, visitas à aldeia, encantamento e emoção pelo descobrimento do povo Guarani.

Aos professores da Banca, Miriam Steffen Vieira, Nadir Lara Junior, Walmir Pereira, em especial à professora Lori Altmann, que dividiu comigo seus conhecimentos; por seu olhar vibrante com a temática indígena, fui tocada e iniciei esta caminhada.

Aos meus amigos que souberam entender todas as vezes que recusei um convite, sempre com a mesma justificativa.

À comunidade Coxilha da Cruz, em especial ao professor Guarani Geraldo, que possibilitou o meu entendimento sobre o viver Guarani.

Em especial ao meu mestre, com carinho, Professor Dr. Solon Eduardo Annes Viola, que possibilitou meu crescimento como aluna e fez valer a pedagogia da autonomia. Minha admiração por esta pessoa perpassa os muros acadêmicos e sou grata por tê-lo encontrado no meu viver.

“Cada Vez que você estende a mão e toca um coração; o mundo se transforma.”

(Bárbara Coré)

RESUMO

Para os povos indígenas, a escola se instalou como um processo exógeno às comunidades originárias. As críticas partem do pressuposto de que adaptar um currículo existente não é o mesmo que criar uma escola com processos próprios de aprendizagem. Em um currículo adaptado, é suprimido, muitas vezes, viver a própria educação. É uma diferença acentuada quando se busca compreender e administrar o tempo, a cosmologia, os símbolos e os ritos. O estudo se propôs entender a participação da comunidade indígena nas propostas de educação. Enquanto o governo propõe uma política engessada, o indígena diz que o ser humano desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos. Fez crer que sua escrita era mais perfeita do que culturas infinitamente mais antigas. Os ensinamentos são transferidos de forma espontânea entre os membros da tribo, sem a necessidade das figuras específicas de quem ensina e de quem aprende. Esta perspectiva não caracteriza um detentor do saber, e não há limite físico do espaço de aprendizagem, ou seja, toda aldeia é local para interagir e aprender. O estudo é uma pesquisa qualitativa que buscou compreender os anseios da comunidade Coxilha da Cruz na escola Escola Estadual Indígena Ensino Fundamental Tekoa Porã à proposta de escolarização do governo do Estado do Rio Grande do Sul e a importância de sua participação nos processos de decisão. A metodologia aplicada é um Estudo de Caso, que contou com a observação participante, pesquisa documental e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro, intitulado 'A proposta de Educação Pública do Estado para os Povos Indígenas', seguido de 'Aprendizagens na Cultura Mbyá Guarani', e finaliza com um capítulo chamado 'Encontro com o povo Mbyá Guarani da aldeia Coxilha da Cruz'. Para a apresentação histórica dos movimentos indigenistas no Brasil, as referências principais são Rosane Freire Lacerda (2007), Manuela Carneiro da Cunha (1993), Silvio Coelho Santos (2004) e Fábio K. Comparato (2007), que auxiliaram no conhecimento da história, das políticas indigenistas, do direito e da cidadania dos povos indígenas no Brasil. Na problematização das ações afirmativas para a promoção da educação escolar indígena, utilizei prioritariamente os seguintes autores: Antonio Hilário Aguilera Urquiza (2010), Adir Casaro Nascimento (2010), José Ribamar Bessa Freire (2004), Luís Donisete Benzi Grupioni (2000), Aracy Lopes da Silva (2000), Wilmar da Rocha D'Angelis (1999), Maria Aparecida Bergamaschi (2005), que escrevem sobre os contextos políticos e administrativos da Educação Escolar Indígena e os processos interculturais gerados pela institucionalização da escola para os indígenas. A escola na aldeia se organiza com a matriz de uma escola ocidental, mas que escapa à rigidez, pois possui seu próprio tempo em seu próprio espaço. Constrói sua identidade pelo viver Guarani.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Políticas Públicas. Legislação Indigenista. Ações Afirmativas. Educação Tradicional Mbyá Guarani. Aniquilamento cultural. Coxilha da Cruz.

ABSTRACT

For the indigenous, the school settled as an exogenous process originating communities. The criticisms are based on the assumption that adapt an existing curriculum is not the same as creating a school with own learning process. In an adapted curriculum, is suppressed, often, live his own education. It's a marked difference when it tries to understand and manage the time, cosmology, the symbols and rites. The study set out to understand the participation of the indigenous community education proposals. While the Government proposes a policy in a cast, the indigenous says the man was devalued the other forms of reading and writing the world and imposed their own looks and scientific methods. Did believe that his writing was more perfect than infinitely older cultures. The teachings are passed spontaneously among tribe members, without the need of specific figures who teaches and learns. This perspective does not features a holder of knowledge, and there is no physical limit of the learning space, namely, the whole village is place to interact and learn. The study is a qualitative research that sought to understand the aspirations of the community school cross EEIEF Coxilha Tekoa However the proposal of education of the Government of the State of Rio Grande do Sul and the importance of their participation in decision process. The methodology applied is a case study, participant observation, documentary research and semi-structured interview data collection instruments. The work is structured in three chapters. The first, titled ' the proposal for State Public Education for indigenous peoples ', followed by ' Mbyá Guarani culture Learning ', and ends with a chapter called ' encounter with the Mbyá Guarani people of village Coxilha da Cruz '. For the historical presentation of the indigenous movement in Brazil, the main references are Rosane Freire Lacerda (2007), Manuela Carneiro da Cunha (1993), Silvio Coelho Santos (2004) and Fábio k. Comparato (2207), which assisted in the knowledge of history, indigenous policies, law and indigenous peoples ' citizenship in Brazil. On questioning of affirmative actions for the promotion of indigenous school education, used primarily the following authors: Antonio Hilário Aguilera Urquiza (2010), Adir Casaro Nascimento (2010), José Ribamar Bessa Freire (2004), Luís Donisete Benzi Grupioni (2000), Aracy Lopes da Silva (2000), Wilmar da Rocha D'Angelis (1999), Maria Aparecida Bergamaschi (2005), writing about the political and administrative contexts of Indigenous school education and intercultural processes generated by the institutionalization of school for indigenous peoples. The school in the village is organized with the matrix of a Western school, but who escapes the rigidity, because it has its own time in their own space. Build your identity through live Guarani.

Keywords: Indigenous School Education. Public Policies. Indigenous Law. Affirmative Actions. Traditional Education Mbyá Guaraní. Cultural annihilation. Coxilha da Cruz.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI - Associação Nacional de Apoio ao Índio

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPI - Conselho Estadual dos Povos Indígenas

CFE - Conselho Federal de Educação

CGA - Coordenação e Gestão da Aprendizagem

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

COMIN - Conselho de Missão entre os Povos Indígenas

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EEIEF - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARS - Museu Antropológico do Rio Grande do Sul

MEC - Ministério da Educação

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEI - Núcleo de Educação Indígena

NEI-RS - Núcleo de Educação Indígena do Rio Grande do Sul

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PMG - Projeto Mbyá-Guarani

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEE/RS - Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SIL - Summer Institute of Linguistics - Sociedade Internacional de Linguística

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TI - Terra Indígena

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MUNDO GUARANI	108
FIGURA 2 - OS MBYÁ GUARANI NO BRASIL	109
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BARRA DO RIBEIRO - RS	113
FIGURA 4 - LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA COXILHA DA CRUZ	114
FIGURA 5 - EEIEF TEKOA PORÃ	116
FIGURA 6 - HORA DO LANCHE.....	121
FIGURA 7 - SALA DE AULA DO PROFESSOR GERALDO	122
FIGURA 8 - HORA DO RECREIO	123
FIGURA 9 - A AULA CONTINUA DO LADO DE FORA	125
FIGURA 10 - BRINCADEIRAS GUARANI	127
FIGURA 11 - BULLA PAPAL PAULO III 1537.....	149
FIGURA 12 - REGIMENTO DE THOMÉ DE SOUZA 1548.....	150
FIGURA 13 - REVISTA DO MUSEU PAULISTA.....	151
FIGURA 14 - PEDIDO DE UMA ESCOLA NA ALDEIA	152
FIGURA 15 - OFÍCIO PARA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS	153
FIGURA 16 - JUSTIFICATIVA DE CRIAÇÃO DA ESCOLA	154
FIGURA 17 - ATA DA REUNIÃO ENTRE A ALDEIA COXILHA DA CRUZ E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RS	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPÍTULO I – A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO PARA OS POVOS ÍNDÍGENAS	29
2.1 A POLÍTICA INDIGENISTA NO BRASIL	29
2.1.1 <i>Período Imperial</i>	29
2.1.2 <i>Período Republicano</i>	37
2.1.3 <i>Povos Indígenas e a Cultura dos Direitos Humanos</i>	47
2.1.4 <i>Os Direitos Indígenas e a Organização Internacional do Trabalho</i>	50
2.1.5 <i>O Fim da Primeira República e a Permanência de Incorporação do Índio à Comunhão Nacional</i>	54
2.1.6 <i>A Constituição Federal e o Índio Considerado Igual Perante a Lei</i>	58
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	61
2.3 AS NORMATIZAÇÕES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	64
3 CAPÍTULO II – APRENDIZAGENS NA CULTURA MBYÁ GUARANI	83
3.1 A TERRA COMO PARTE INTEGRANTE DA SOCIEDADE	92
3.2 A INFÂNCIA GUARANI	94
4 CAPÍTULO III - ENCONTRO COM O POVO MBYÁ GUARANI DA ALDEIA COXILHA DA CRUZ	107
4.1 A ALDEIA COXILHA DA CRUZ	112
4.2 A ESCOLA NA ALDEIA - ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL TEKOA PORÃ	116
4.3 O PROCESSO EDUCATIVO	119
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O VIVER GUARANI	134
REFERÊNCIAS	139
ANEXO A – BULLA PAPAL PAULO III 1537	149
ANEXO B – REGIMENTO DE THOMÉ DE SOUZA 1548	150
ANEXO C - REVISTA DO MUSEU PAULISTA	151
ANEXO D - PEDIDO DE UMA ESCOLA NA ALDEIA	152
ANEXO E - OFÍCIO PARA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS	153
ANEXO F - JUSTIFICATIVA DE CRIAÇÃO DA ESCOLA	154

ANEXO G - ATA DA REUNIÃO ENTRE A ALDEIA COXILHA DA CRUZ E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RS	155
---	------------

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi motivado pela minha atuação como coordenadora do Núcleo de Educação Afro-Brasileira e Indígena – NEABI, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSUL . Dentre as atividades propostas pelo núcleo, está o contato com as comunidades indígenas localizadas próximas ao IFSUL¹ – Câmpus Charqueadas-RS, articulação, fomento e acompanhamento de políticas públicas, comprometidas com a implementação das Leis 10.639/03², 11.645³ e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a rede pública e privada e em todos os níveis e modalidades de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

O encontro com as comunidades indígenas possibilitou questionamentos sobre as propostas e políticas de educação indígena advindas do governo e os anseios de aprendizagens das comunidades.

Para auxiliar as comunidades naquilo que era solicitado pelas lideranças, como participação em feiras culturais e em outros eventos com a comunidade, incentivando a venda do artesanato e a interação entre as culturas, iniciei estudos para conhecer as políticas do estado para educação escolar indígena.

Nos momentos em que estive em contato com os indígenas nas comunidades, percebi o quanto criticam a visão salvacionista de que a escola servirá para solucionar seus problemas. Mas, ao mesmo tempo, os indígenas demonstram

¹ A Unidade de Ensino de Charqueadas foi inaugurada em 13 de outubro de 2006. Em 29 de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei n.º 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

² LEI N 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 08/08/2014

³ LEI N° 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 08/08/2014

que ter escola na aldeia é importante, pois precisam de condições de igualdade para manter-se na competitividade e nos arranjos econômicos da sociedade em que vivem. Ao mesmo tempo, buscam mais respeito aos seus costumes e organização social.

Esse encontro aguçou minha vontade de ampliar os conhecimentos sobre as populações indígenas, bem como conhecer a construção da identidade étnica de povos que estão inseridos numa sociedade que os considera, preconceituosamente, seres inferiores e incapazes.

Essas inquietações me levaram aos estudos sobre as políticas do Estado para a educação escolar indígena⁴.

Na IV Assembleia Nacional da Nhemboaty Guassu Guarani, 60 líderes indígenas aprovaram um texto que definia uma representação de escola, com um conjunto de propostas, entre elas:

[...] a escola deve ensinar às crianças a história do povo Guarani para garantir a continuidade da nossa cultura. No entanto, deve também (grifo meu) ensinar sobre o mundo do povo branco, para que não sejamos prejudicados e enganados, para que possamos lutar melhor, negociar e exigir nossos direitos. (FREIRE, 2004, p.30).

Segundo Barão (2005) houve avanços jurídicos, mas ainda existe o preconceito racial na sociedade nacional. Os indígenas como um todo lutam para adquirir uma educação formal que possibilite interagir na sociedade brasileira, sem que isto os obrigue a deixar de pertencer a outro universo cultural.

Sobre as condições humanas dos povos indígenas oferecidas pelo Estado, existe um “estado de exceção”⁵ declarado, pois seus direitos civis são negados. A

⁴ A universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, buscou assegurar autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantir a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Houve a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos. (GRUPIONI, 2000)

institucionalização da escola na aldeia, o atendimento à saúde, a demarcação de terras são constituídos como um processo de coerção.

Os povos indígenas reivindicam um projeto escolar pensado, planejado, construído de maneira consciente e autêntica. É possível um currículo que se oponha à posição integracionista e ofereça possibilidades de reforçar a autonomia cultural, para que eles sejam livres, críticos e conscientes do seu futuro?

Houve um longo percurso de modificações da escola do passado aos dias atuais. Antes, a escola era imposta aos povos indígenas. Hoje, é demanda reivindicada para que seja construída respeitando-se as especificidades de sua cultura.

De acordo com Aguilera Urquiza e Nascimento (2010), as sociedades humanas historicamente têm a tendência de afirmar que o seu modo de vida é o melhor quando comparado com outros povos. Esta tendência ele denomina de etnocentrismo, que é uma maneira de ver o mundo no qual um povo (etnos) está no centro moral e geográfico. É a partir desse ponto que são gerados os itens que irão medir e avaliar outros povos. Há, nesta prática, uma tendência de “naturalizar as diferenças”. É preciso ter clareza de que as diferenças são produzidas histórica e socialmente, então tudo que não se assemelhar com as práticas culturais de um povo será considerado como estranho em relação ao outro.

É preciso entender a cultura como um campo de produção do ponto de vista político, ético e estético, pois as práticas de significação constituem um espaço de luta. Deleuze (1992) define ética como um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos em função do modo de existência que isso

⁵ Estado de exceção é o que está fora do direito formal. A exceção é o dispositivo em que o direito se refere à vida e a inclui, por meio de sua suspensão, o abandono do vivente ao direito. O Estado de Exceção é a constituição de ‘vazios de direito’, que são, assim, plenos poderes que o caracterizam, de modo que há a abolição da distinção entre legislativo, executivo e judiciário, como se o Estado de Exceção fosse a divisão entre o ordenamento que regulamenta e o ordenamento sem regulamentação. Inicialmente, no Estado de Exceção as ações são apresentadas como medidas ligadas a acontecimentos excepcionais, reservadas a situações limitadas no tempo e no espaço, mas que se tornam regra. Há relações obscuras entre direito e democracia, principalmente aquelas que legitimam a violência, a arbitrariedade e a suspensão dos direitos em nome da segurança e da concentração de poder. Aprofundar o tema em AGAMBEN, Giorgi. **O poder soberano e a vida nua I: Homo Sacer**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 e AGAMBEN, Giorgi. **Estado de Exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

implica, enquanto que estética configura um plano de sensibilidade que indica um estilo de vida, um modo de existência.

Analisar as práticas de significação da cultura permite enxergar as estratégias de poder. Para Foucault (1999), esse poder não mais deixa viver e faz morrer e, sim, ao contrário, faz viver e deixa morrer. É um “biopoder” que encontra na vida estratégias “biopolíticas”⁶.

O biopoder se constitui no século XIX, quando a relação entre indivíduo e sociedade se modifica. Não se trata mais do indivíduo em seu meio natural e, sim, dos efeitos da cidade como organização social, e o efeito da urbanização é como um conjunto: a população. O que era visto como indivíduo/corpo/sociedade, passa a ser tratado como população/espécie/cidade, e criam-se distintos modos de poder.

Seguindo o pensamento de Foucault (2005), as formas de viver da população aparecem como um problema político, ou seja, não basta apenas disciplinar o corpo individual, é preciso regular a vida da população entre direito e vida, o direito de intervir para fazer viver, na maneira de viver.

Foucault compreende a biopolítica como estratégia governamental na qual os mecanismos biológicos do indivíduo interessam à gestão do poder. Assim, a sociedade não é mais um conjunto de sujeitos; o que interessa para o cenário político é a espécie humana.

Para traçar o caminho do entendimento da biopolítica, é necessário conhecer primeiramente o significado, o conceito de microfísica do poder⁷, termo usado por Michael Foucault.

⁶ A biopolítica, enquanto estratégia de poder, é adotada pelo Estado contemporâneo como forma de biorregulamentação, da multiplicidade da população que se exerce na relação entre direito e vida, direito de intervir para fazer viver, na maneira de viver e no como da vida. As técnicas de controle mudaram o objetivo da sociabilidade, que antes era o controle do corpo individual e a disciplina; na biopolítica, passa para o controle da vida das pessoas através da vigilância, do treinamento, da punição, ou seja, a vida natural do homem passou a ser objeto dos mecanismos do poder. Aprofundar em FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

⁷ Na obra *Microfísica do poder* (1979), Michel Foucault explica como os mecanismos de poder são exercidos dentro e fora do aparelho do Estado, mostrando as relações desse poder nas sociedades

Na visão Foucaultiana, o poder não pode ser considerado como um bem, algo que alguns possuem em detrimento de outros, ou seja, não é uma identidade. O poder está sujeito a transformações: ele é plural e não se dá de uma relação única fechada homogênea. Ao contrário, o poder se exerce mediante práticas heterogêneas.

Na vida social, todos os mecanismos estão relacionados aos dispositivos do poder, que se constituem historicamente por um conjunto de práticas sociais. Para Foucault, o poder não existe; o que existe são relações de poder que estão sempre em transformação.

Foucault descaracteriza esta concepção de poder relacionado ao direito, nem mesmo concebe o poder como violência legalizada ou violência que escape da lei. As críticas que Foucault faz ao poder se apresentam em duas direções. A primeira é no sentido de o poder ser considerado como direito originário, que é cedido para alguém para construir a soberania. A segunda crítica refere-se ao abuso do poder, em que o Estado pode exercer a violência legalizada. Seguindo o que Foucault apresenta, o poder está no plano das disciplinas, nos arranjos de normas e de moral.

É preciso salientar que Foucault não caracteriza o poder pelo uso da força, nem descaracteriza o poder do Soberano; na verdade, procura demonstrar que os micro poderes relacionados têm mais eficácia, pois as atuações deles não seguem a linha de reprimir e, sim, produzem uma realidade desejada usando o artifício do disciplinamento. A disciplina fabrica corpos submissos, corpos dóceis. A força de trabalho aumenta, reflete-se nas questões econômicas, ao mesmo tempo em que diminui as forças políticas. Os “micro poderes” disciplinadores produzem um corpo social que administra a vida humana, que torna possível a utilização dos corpos e sua exploração.

Com os avanços das pesquisas de Foucault, o conceito de disciplinamento do indivíduo passa a ser exercido pelos micro poderes. Para Foucault, o poder

moderna, e como ele produz “verdades”, cujo objetivo é a dominação e o controle dos seres humanos por meio de determinadas práticas econômicas e, sobretudo, políticas.

disciplinador não trata só de reger os comportamentos individuais e, sim, implantar mecanismos para gerenciar a vida das populações.

Foucault, no livro “Em defesa da Sociedade”, expõe que antes o poder soberano exercia o direito sobre a vida, pois podia mandar matar como penalidade, “direito de fazer morrer ou deixar viver”; depois aconteceu a transformação, que ele chamou de biopoder, um novo poder soberano, “poder de fazer viver e deixar morrer.” (FOUCAULT, 2005).

O Estado adota a biopolítica como uma estratégia de poder que intervém no direito à vida, ou seja, o Estado tem o poder da biorregulamentação da vida. (FOUCAULT, 2005). Uma das grandes contribuições de Foucault é sobre o conceito de biopolítica. Não se trata mais do binômio amigo e inimigo, derrotar e vencer. A morte do adversário, do inferior é o que deixa a vida mais pura.

A biopolítica, pelas políticas públicas, regula a população. É uma estratégia de poder soberano⁸ que objetiva uma universalidade nacional, e a educação como projeto nacional passa a ser soberana sobre o indivíduo. A biopolítica faz viver e deixa morrer, cria uma fenda, uma brecha entre o que estaria a serviço e aquilo que abala a universalização da Nação.

Esses procedimentos políticos estabelecem uma cesura na população: a distinção entre grupos no interior da população; a qualificação de grupos como superiores e inferiores; a objetivação daquilo que deve viver e daquilo que pode morrer, ou seja, aquilo que qualifica culturalmente, de modo positivo e negativo, os grupos constitutivos de uma população. Agora, a população não é um conjunto de indivíduos, um contínuo biológico, e sim um conjunto subdividido de espécies, em subgrupos, que encontrará, como modo de organização da Nação, o que Foucault (2005) nomeia de racismo de Estado.

As políticas públicas são mecanismos que marcam essas distinções, que fragmentam o contínuo biológico da população. Nesse caso, as políticas públicas são práticas de significação, pois trazem, em si mesmas, conjuntos de sentidos que justificam as próprias estratégias de poder, na medida em que a censura da população será possível em razão das formas de objetivação dos diversos grupos

⁸ Soberano é aquele que decide sobre o estado exceção. O soberano no instante que tem o poder legal de suspender a validade da lei, coloca-se legalmente fora da lei. O paradoxo pode ser formulado: “eu, o soberano, que estou fora da lei, declaro que não da um fora da lei.” Aprofundar em AGAMBEN, 2010.

constitutivos da Nação, das normas de regulação que a tornam possível. Isso não significa que a política pública não seja fundamental, entretanto, é importante marcar que aquilo que seria um mecanismo de equalização de direitos e suportes sociais acaba, justamente, por criar e recrudescer diferenças de acesso ao direito e aos suportes sociais – uma diferença marcada pelo racismo de Estado, e não pela alteridade. (BERNARDES, 2011, p. 156).

A luta dos povos indígenas para garantir o reconhecimento como cidadãos é mais profunda do que simplesmente falar sobre preconceito e hegemonia de uma raça sobre as outras. Para Lopes (2012, p. 52),

[...] a negociação pelo atendimento efetivo das demandas sociais, tanto em grau como em alcance, em uma determinada sociedade, torna-se uma condição importante à garantia de efetividade da base normativa de sustentação da democracia.

A negociação acontece de acordo com as demandas que estão inscritas na agenda pública e que venham a ser problematizadas e incorporadas como causa de justiça social, tornando-se uma política de direitos por reconhecimento, “direito a ter direito”. (VIEIRA, 2004).

Os povos indígenas questionam os caminhos que levam às decisões sobre este formato de escola e este modelo de adaptação das crianças e dos jovens ao currículo da escola regular. A crítica feita pelo indígena ao currículo escolar ofertado na escola indígena é referente ao modo como ele é organizado e como é posto em prática. Consideram a formatação do currículo como uma adaptação das propostas existentes.

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas, é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob orientação desta última. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 33).

O termo fora da aldeia significa que, mesmo com uma densidade cultural, os povos indígenas manifestam seus enfrentamentos por meio das lutas pelo fortalecimento de sua autonomia. Paralelamente, buscam estabelecer relação com outras culturas, construindo diálogos e resistindo ao processo de homogeneização.

Na contemporaneidade, os indígenas vivem em condição de “estado de exceção”, e Agamben (2004) salienta que vivemos entre democracia e absolutismo. Existe um poder soberano que governa a exceção, a vida nua⁹. A força do poder político soberano pode decidir sobre a vida daqueles que considera irrelevantes.

Como modelo de reivindicações, as lideranças indígenas debruçadas sobre a luta por uma proposta educacional própria idealizam a escola como um espaço privilegiado de conhecimento, não para acúmulo de informação e, sim, como a possibilidade de um espaço para a valorização das práticas tradicionais das comunidades indígenas.

As críticas dos povos indígenas destacam que a escola se instalou como um processo exógeno às comunidades originárias. Os povos indígenas percebem a necessidade de apropriação dos saberes da sociedade, para atenuar as desvantagens e garantir a sobrevivência em meio à competitividade e à estrutura socioeconômica em que estão inseridos.

As críticas partem do pressuposto de que adaptar um currículo existente não é o mesmo que criar uma escola com processos próprios de aprendizagem. Em um currículo adaptado, é suprimido, muitas vezes, viver a própria educação, o que constitui uma diferença acentuada quando se busca compreender e administrar o tempo, a cosmologia, os símbolos e os ritos.

Os povos indígenas sofreram injustiças históricas, principalmente pela perda de seus territórios e dos recursos naturais, do meio ambiente que lhes possibilitava viver e criar com uma equação cotidiana adequada às condições da natureza. Estas

⁹ "Vida nua" refere-se à experiência de desproteção e ao estado de ilegalidade de quem é acuado em um terreno vago, submetido a viver em estado de exceção. A vida nua existe dentro do direito sempre com a ameaça potencial de ser decretada vida nua. É o espaço altamente artificial que as estruturas de poder geram ao excluir da proteção jurídica as formas de vida que não se submetam à sua ordem. Aprofundar o tema em: AGAMBEN, 2010.

perdas os impedem de viver em conformidade com suas necessidades e seus interesses, que é desfrutar da natureza com consciência e respeito.

Há inúmeras propostas para a efetivação de políticas públicas para os povos indígenas. O estudo se propôs entender a participação dos povos indígenas nas propostas de educação. São elaboradas e pensadas de maneira que atendam às necessidades e considerem as especificidades de cada etnia? É importante ressaltar que os povos indígenas se encontram em diferentes lugares. Por estar em diferentes lugares, cada comunidade cria seus próprios protagonismos, de acordo com a relação existente com a comunidade onde vivem.

O presente estudo realizou-se por meio de uma pesquisa qualitativa porque buscou compreender os anseios da comunidade Coxilha da Cruz na escola Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tekoa Porã em relação à proposta de escolarização do governo do Estado do Rio Grande do Sul e a importância de sua participação nos processos de decisão.

O trabalho apresentou como problema os seguintes questionamentos: Um currículo escolar para educação indígena pode ser concebido mediante adaptações de um currículo da escola regular? Qual a participação do Guarani na organização das aprendizagens a serem construídas na escola?

Na pesquisa, inteirei-me das reivindicações de parte das comunidades indígenas frente às representações e aos significados construídos acerca da escola. Especificamente, concentrei-me na questão de como os indígenas Mbyá Guarani, da aldeia Coxilha da Cruz, no Município de Barra do Ribeiro, recebem e interpretam o modelo institucionalizado de educação e a participação do povo indígena na organização da sua escola. Para Bergamaschi (2005) os indígenas sabem que a escola é mais uma instituição ocidental que adentra em suas aldeias, interferindo no seu modo de vida, pois foi e é constituída a partir de outra cosmologia, o que gera uma ambiguidade de querer e não querer escola a um só tempo.

Nesta pesquisa, a metodologia aplicada foi o Estudo de Caso que, de acordo com Lüdeke e André (1986, p. 17), é um método de pesquisa baseado em um

estudo específico, ou seja, o interesse por uma situação singular, com um tema delimitado.

A obtenção de fontes neste estudo de caso foi diversificada, com o objetivo de apontar subsídios necessários para a realização de confronto de ideias, conceitos e diferentes pontos de vista sobre a realidade estudada. Foi necessário o conhecimento das Políticas Públicas referentes à constituição da identidade do índio no Brasil e das lutas para o reconhecimento das etnias. Com isso, foi possível entender o presente contexto e mediações que estão apresentados como conquistas e lutas. Esse conhecimento histórico possibilitou um aprofundamento sobre o tema, retratando a complexidade da situação em questão.

A coleta de dados foi organizada com três instrumentos. O primeiro foi por meio de pesquisa de documentos, seguido por observação participante e entrevista semiestruturada.

A parte inicial deste trabalho apresentou uma pesquisa bibliográfica que permitiu o aprofundamento do tema e a fundamentação teórica. Neste momento da pesquisa social, houve a interação com documentos e bibliografias que foram capazes de proporcionar dados ricos sobre o assunto. Os documentos analisados foram interpretados levando em conta que eles não existem isoladamente. É preciso que estejam em uma estrutura teórica.

De acordo com Cellard (2008), o uso de documentos, nesta pesquisa, permitiu a compreensão e a dimensão do tempo referente aos movimentos sobre a escolarização indígena, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução destes conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Fiz uso, com maior critério, dos documentos legais referentes à escolarização indígena, à construção de propostas, à efetivação de políticas afirmativas e dos documentos da EEIEF Tekoa Porã, como atas administrativas, Projeto Institucional e Proposta Político-Pedagógica.

A segunda parte da pesquisa consistiu em uma investigação *in locus* da educação escolar indígena do Estado do Rio Grande do Sul no município de Barra do Ribeiro. Nesse momento, foi utilizada como coleta de dados a observação participante que permitiu interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida. Neste trabalho, mantive contato com as atividades da EEIEF TeKoa Porã por meio de visitas periódicas.

O foco das observações girou em torno de como é estruturado o currículo escolar. Escolheram-se momentos que possibilitaram a observação da interação entre os interlocutores responsáveis pela efetiva promoção da educação escolar indígena no âmbito da sala de aula e contato direto com os alunos.

O terceiro momento de coletas de dados ocorreu por meio das entrevistas semiestruturadas, que foram utilizadas como um componente de ordem metodológica, sendo uma ferramenta para elucidar as realidades sociais que permite acesso às experiências dos atores da comunidade e das pessoas envolvidas no setor público responsável pela promoção da educação escolar indígena.

As categorias para análise com base nas informações obtidas nas entrevistas foi a prática do ensino diferenciado na escola; a construção do currículo escolar; os significados atribuídos para os termos de educação indígena e educação escolar indígena; e a relação entre o Estado e a aldeia no que se refere à educação.

O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro intitulado “A Proposta de Educação Pública do Estado para os Povos Indígena”, seguido de “Aprendizagens na Cultura Mbyá Guarani”, e finaliza com o capítulo “Encontro com o povo Mbyá Guarani da aldeia Coxilha da Cruz”.

O primeiro capítulo apresenta os aportes jurídicos da política indigenista no Brasil, que se subdivide em: período imperial e período republicano. Nesta parte, são abordados os seguintes temas: os povos indígenas e a cultura dos Direitos Humanos; os direitos indígenas e a organização internacional do trabalho – OIT; o fim da primeira república e a permanência do conceito de incorporação do índio à comunhão nacional; e a Constituição Federal e o Índio Considerado Igual Perante a

Lei. O objetivo é o entendimento da legislação indigenista pelo retrospecto histórico. Aborda-se ainda, neste capítulo, uma terceira parte: Ações Afirmativas na Educação Escolar Indígena, com as normatizações nacionais expostas por ordem cronológica de acontecimento.

No segundo capítulo, a partir do tema Aprendizagens na Cultura Mbyá Guarani, busca-se entender a relação que os Mbyá Guarani têm com o espaço simbólico e seus modos próprios de entender o mundo e transformá-lo. Ele se subdivide em: 'A Terra como parte integrante da sociedade' e 'A Infância Guarani'. Este capítulo expõe como se desenvolve a educação indígena que é transferida pela família, pelos mais velhos, e qual o espaço da criança indígena no processo de educação.

No terceiro e último capítulo, O Encontro com o Povo Mbyá Guarani da aldeia Coxilha da Cruz, descreve-se como é a organização dessa comunidade com a educação escolar ofertada pelo Estado na EEIEF Tekoa Porã e como se desenvolvem os espaços de cultura e aprendizagem que transitam entre a escolarização e a educação tradicional do indígena. Subdivide-se o capítulo em: 'A aldeia Coxilha da Cruz', 'A Escola na Aldeia' e 'O Processo Educativo'.

Utilizo, como referencial teórico, autores que apresentam uma discussão sobre os assuntos pertinentes à pesquisa. Para a apresentação histórica dos movimentos indigenistas no Brasil, usei como referência principal Rosane Freire Lacerda (2007), Manuela Carneiro da Cunha (1993), Silvio Coelho Santos (2004) e Fábio K. Comparato (2007), que auxiliaram no conhecimento da história, das políticas indigenistas, do direito e da cidadania dos povos indígenas no Brasil.

Na problematização das ações afirmativas para a promoção da educação escolar indígena, utilizei prioritariamente os seguintes autores: Antonio Hilário Aguilera Urquiza (2010), Adir Casaro Nascimento (2010), José Ribamar Bessa Freire (2004), Luís Donisete Benzi Grupioni (2000), Aracy Lopes da Silva (2000), Wilmar da Rocha D'Angelis (1999) e Maria Aparecida Bergamaschi (2005), que discorrem sobre os contextos políticos e administrativos da Educação Escolar Indígena e os processos interculturais gerados pela institucionalização da escola para os povos

indígenas. Pelas leituras realizadas, tomou-se conhecimento das práticas de ensino e dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Os referenciais teóricos foram analisados na perspectiva epistemológica da “biopolítica”, “estado de exceção” e “vida nua”. Para esta perspectiva, foram utilizados os autores Michel Foucault e Giorgio Agamben.

Não basta os direitos indígenas estarem registrados como tratativas nos planejamentos internos do Estado e garantidos em instâncias internacionais se não forem efetivados. Segundo Bobbio (2004, p. 16-17):

[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los.

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e um sentido mais amplo político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Enquanto o governo propõe uma política engessada, o indígena diz que o homem branco desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos. Fez crer que sua escrita era mais perfeita do que culturas infinitamente mais antigas.

Esse movimento de superioridade resultou, segundo Agamben (2004), em “estado de exceção”, que é organizado por leis excepcionais que estão ligadas ao poder soberano e que acabam tornando-se a regra, deixando de ser vistas como situação circunstancial e passam a ser uma técnica de governo que trabalha na administração da vida.

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação voluntária de estado de emergência permanente (ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico) tornou-se umas das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos. (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Não há conceitos ou significados estabelecidos que permitam descrever e seguir regras quando se fala em trabalhar as diferenças nas escolas indígenas. Essas diferenças não têm categorias preestabelecidas que possibilitem ser incorporadas no currículo escolar. Essa construção da diferença não é uma categoria natural, algo que é definido. Ao contrário, constitui-se como um processo dinâmico.

Para Nascimento (2007), a escola faz parte da realidade da maioria das comunidades indígenas, e mesmo alterando seus conceitos originários e tradicionais de educação, têm sua necessidade reconhecida, não por seu caráter formador, transmissor de aprendizagem, mas por garantir a identidade pessoal e social dos seus sujeitos e pela necessidade do seu fortalecimento e preservação.

Para Foucault (1987), a escola tem uma íntima vinculação com a disciplina, pois visa a uma sociedade regrada, homogênea, com características específicas de uma sociedade com o Estado. As escolas, para Foucault, surgiram como elementos doutrinadores, com um caráter específico que era regular e ordenar os indivíduos para que aprendessem a obedecer a ordens, seguir padrões morais e culturais da sociedade dominante.

A escolarização para os povos indígenas seguiu os mesmos preceitos doutrinadores, pois as missões jesuíticas buscavam a integração dos indígenas à Comunhão Nacional através da obediência. Na sociedade moderna, o que regula a vida dos indivíduos é a disciplina. Como justificar a inserção do povo indígena nesse processo disciplinador da sociedade não indígena?

Na sociedade ocidental, a dominação faz parte do dia a dia, e quem se desvia dela é marginalizado. Este é o estereótipo atribuído aos indígenas, marginalizados porque não se enquadram numa ordem disciplinar rígida imposta pela sociedade não indígena.

O discurso pejorativo ao índio constrói uma identidade de homem perigoso, invasor, bandido. É permissível e necessário que o sujeito perigoso sofra uma ação de controle, e assim se instaura o que Agamben (2004) chama de inclusão por

exclusão na sociedade. Ao mesmo tempo que o Estado inclui o indígena criando condições jurídicas como as reservas indígenas, ele os exclui quando os mantém em condições de vulnerabilidade social.

Na escola formal, ensina-se a subordinação ao superior, a obediência e passa-se a ter uma dominação não mais em um sentido escravocrata; surge a vontade de obedecer. Para Weber (apud BARÃO, 2005) “[...] não há razão para o corpo social se contrapor a uma disciplina que lhe é reconhecível como justa e fazendo parte integrante da sociedade”. Quando se foge à regra, o indivíduo é banido pelo corpo social. Como é possível a inserção do aluno indígena na escola com professores não indígenas que seguem os padrões disciplinadores da sociedade ocidental?

Para os povos indígenas, o corpo social é visto como um todo. Se um indivíduo fugir às regras, cria-se uma instabilidade coletiva, o que é completamente contrário à sociedade não indígena, que elimina o indivíduo do corpo social para livrar-se do problema.

Barão (2005) ressalta que o povo Guarani constrói sua cultura de fora para dentro, guaranizando elementos que lhe são aprazíveis e rechaçando o que não lhes parece agradável ou útil.

Para esta pesquisa, foi necessário o aprofundamento da compreensão das políticas públicas para a educação de um grupo social, ou seja, de como os indígenas percebem as propostas de políticas públicas pensadas e organizadas pelo não indígena em um modelo ocidental de escolarização para ser vivido por um grupo social que defende outro estilo de educação.

2 CAPÍTULO I – A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO PARA OS POVOS ÍNDÍGENAS

2.1 A POLÍTICA INDIGENISTA NO BRASIL

2.1.1 Período Imperial

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por injustiças e violência, pela negação da humanidade dos indígenas, negação da cultura e chega aos dias atuais marcada pelo não cumprimento de seus direitos. Agamben (2004, p. 40) afirma que muitas coisas são realizadas contra a regra; o poder torna lícito o ilícito.

Na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal. A vida, que com as declarações dos direitos, tinha sido investida como tal princípio da soberania, torna-se agora ela mesma o local de uma decisão soberana. (AGAMBEN, 2010, p. 138).

Segundo Santos (2004), no ano de 1537, o Papa Paulo III, fazendo as vezes de Deus nesta terra, procurou achar todas as ovelhas que andavam perdidas, e assim ficou escrito na Bula Papal¹⁰: “[...] conhecendo que aqueles mesmos índios, como verdadeiros homens [...] não estão privados, nem devem sê-los, de sua liberdade, nem do domínio de seus bens, e não devem ser reduzidos à servidão.” (BULLA PAPAL, 2013).

Já havia ocorrido, em 1532, a Primeira Junta Eclesiástica, pois os religiosos estavam preocupados com a acelerada dizimação dos povos indígenas nas terras ocupadas. Então foi reconhecido que os índios são racionais¹¹. Aqui o “estado de exceção” constitui um ponto de desequilíbrio entre direito público e fato político. É a forma legal daquilo que não pode ter forma legal. “O estado de exceção apresenta-se, nessa perspectiva, como um patamar de indeterminação entre democracia e

¹⁰ Ver Figura 11.

¹¹ No imaginário europeu, prevalecia a imagem do indígena canibal, “monstros mortais”. Eram considerados irracionais.

absolutismo” (AGAMBEN, 2004, p. 13); constitui-se não como um direito especial, mas como a suspensão da própria ordem jurídica.

As legislações posteriores do Estado brasileiro não levaram em conta o que já dizia a Bulla Papal, e as normatizações jurídicas foram contrárias à liberdade dos povos indígenas. As mesmas normas do Estado se referiam aos territórios por eles ocupados, tratando-os como uma propriedade do Estado, e também ao que se referia aos espaços e territórios que os mesmos ocupavam.

No dia 17 de dezembro de 1548, Dom João III estabeleceu as funções de governador do Brasil, concedidas a Tomé de Souza, constituindo um elo entre as capitanias. Ficou definido que o governador, ao chegar às terras ocupadas, podia castigar os indígenas que mantivessem resistência.

[...] praticareis com pessoas que o bem entendam a maneira que teres para poder castigar os culpados o mais a vosso salvo e com menos risco da gente que puder ser e como assim tiverdes praticado o poreis em ordem destruindo-lhes perdão e isso porém com eles ficarem reconhecendo sujeições e vassalagem e com encargo de darem em cada ano alguns mantimentos para a gente da provocação e no tempo que vos pedirem paz trabalhareis por haver a vosso poder alguns dos principais que foram no dito alevantamento e estes mandareis por justiça enforcar nas aldeias donde eram principais¹². (SANTOS, 2004, p. 96).

Entende-se por castigo, neste regimento, perder inclusive a vida, possibilitando-se matar quem atrapalhava o trabalho de colonização e a tomada dos territórios. Fica explícito que nunca houve o reconhecimento do direito ao uso das terras indígenas como legítimo direito nem a preservação de suas vidas. Tampouco os indígenas eram considerados seres humanos, dotados de sentimentos e possuidores de uma multiplicidade de culturas.

O assassinato dos índios é exemplo da soberania biopolítica, um caso flagrante de *homo sacer*, no sentido da vida matável. Estes assassinatos não constituem, portanto, nem uma execução capital, nem um sacrifício, mas apenas a

¹² Regimento que tornou Thomé de Souza governador do Brasil. Foi respeitada a grafia do texto original. Ver Figura 12.

realização de uma mera “matabilidade” inerente à condição de índio. (AGAMBEN, 2010, p. 113).

Os primeiros jesuítas vindos para o Brasil exerceram a aplicação do regimento real, que era sujeitar os indígenas a uma autoridade para serem convertidos à religião. O instrumento adotado foi o “aldeamento”¹³, considerado a instituição mais importante da política indigenista. (LACERDA, 2007).

A Carta Régia promulgada por Felipe III¹⁴, em 10 de setembro de 1611, pode ser considerada um marco histórico no que se refere a leis que tratam dos direitos indígenas. Segue um trecho da Carta:

[...] os gentios são senhores de suas fazendas nas povoações, como o são na Serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre ellas se lhes fazer moléstia ou injustiça alguma, nem poderão ser mudados contra suas vontades das capitánias e lugares que lhes forem ordenados, salvo quando eles livremente o quiserem fazer [...]¹⁵ (Carta Régia, 10/09/1611, *apud* CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 58).

Este documento declara, pela primeira vez, de forma oficial, o direito da terra aos indígenas e dispõe sobre sua condição civil, ressaltando que os índios não poderiam ser escravizados.

O Alvará de 1.º de abril de 1680 reconhece os índios como “senhores de suas terras”, confirmando o princípio de que, nas terras outorgadas a particulares, seriam sempre reservados “os direitos dos índios primários e naturais senhores delas”. O que fora exposto no Alvará foi confirmado por lei em 06 de junho de 1755.

¹³ O aldeamento é a própria realização do projeto colonial, pois garante a conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia. (PERRONE-MOISÉS, 1992). O intuito era facilitar a introdução indígena na sociedade civil, convertendo os mais velhos e alfabetizando as crianças.

¹⁴ Foi rei da Terceira Dinastia e o vigésimo Rei de Portugal, filho de Filipe II, rei de Portugal e de Margarida da Áustria, rainha de Portugal. Nasceu em Valhadolid, Espanha, a 08 de Abril de 1605, e morreu em Madrid, Espanha, em 17 de Setembro 1665, e está sepultado em Madrid, no Palácio do Escorial. Governou de 1621 a 1640. Subiu ao trono com apenas dezesseis anos, sem qualquer experiência de governo. Disponível em: <<http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-felipe-iii-grande/>> acesso em: 21/11/2013

¹⁵ Respeitada a grafia original do texto.

E para que os ditos gentios, que assim decerem, e os mais, que há de presente, melhor se conservem nas aldeias: hey por bem que senhores de suas fazendas como o são no sertão, sem poderem ser tomadas, nem sobre ellas, se lhe fazer moléstia. E o governador comparecer dos ditos Religiosos assinará dos que descerem do sertão, lugares convenientes para neles lavrarem, e cultivarem e não poderão ser mudados dos ditos lugares contra sua vontade, nem serão obrigados a pagar foro ou tributos algum das ditas terras, que ainda estejam dadas em Sesmarias e pessoas particulares, porque na concessão destas se reserva sempre o prejuízo de terceiro e muito mais se entende, e quero que se entenda ser reservado o prejuízo e direito dos índios primários e naturais senhores delas.¹⁶ (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 59).

Desde 1611, já havia o entendimento jurídico de que os indígenas teriam o direito à autodeterminação. No ano de 1718, com a Carta Régia, ficou assegurado que os indígenas “[...] são livres e isentos de minha jurisdição, que os não pode obrigar a sahirem das suas terras, para tomarem um modo de vida de que elles se não agradaram”¹⁷; ou seja, era estabelecido, nos moldes do texto legal da Carta Régia de 09 de março de 1718, que os indígenas tinham o direito de viver de acordo com o modo de vida a que estavam acostumados.

Mesmo que estas leis tenham sido redigidas devido a questões pontuais relativas à posse de terras e ao modo de vida dos indígenas, é possível perceber que, juridicamente, houve o entendimento e a compreensão de que os indígenas são merecedores de tratamento diferenciado pela sua peculiar condição natural. Embora a legislação reconhecesse as especificidades dos indígenas, na prática, eles continuavam sendo dizimados e escravizados.

No ano de 1808, Dom João VI declarou “guerras justas” aos povos indígenas, lei que permitiu mantê-los escravizados por mais de 15 anos. Isto fazia parte do processo para a emancipação do Brasil como Estado. Visando à posse das terras para colonização, foi declarada guerra como sendo a única forma de sujeitar o indígena à civilização branca.

[...] sou servido ordenar-vos, que só procureis aldeiar os Indios que buscam a minha real protecção, quando elles pelo seu grande

¹⁶ Respeitada a grafia original do texto.

¹⁷ Respeitada a grafia original do texto.

numero houverem de fazer uma grande povoação, e não puderem ser distribuidos pelos fazendeiros e agricultores dessa Capitania, e que os mesmos fazendeiros se não quizerem prestar a recebê-los com as seguintes condições, debaixo das quaes vos autorizo a que, sendo pequeno o numero de Indios, que se vierem offerer, procureis que os fazendeiros se encarreguem de os instruir, e possam tambem aproveitar-se do util do seu trabalho, como compensação do ensino e educação que se encarregam de dar-lhes: primeiro: que possam os sobreditos fazendeiros servir-se gratuitamente do trabalho de todos os Indios que receberem em suas fazendas, tendo sómente o onus de os sustentarem, vestirem e instruirem na nossa Santa Religião, e isto pelo espaço de 12 annos de idade, e de 20, quanto aos que tiverem menos de 12 annos, podendo deste modo indemnizar-se das despezas que hão de fazer com o seu tratamento, educação e curativo nas enfermidades.¹⁸ (CARTA RÉGIA, 1808).

No caso das “guerras justas”, fica explícito que, no “estado de exceção”, o fato se transforma em direito e também o direito é suspenso e eliminado de fato. O estado de exceção é sempre algo diferente do caos, e, no sentido jurídico, existe uma ordem que parte do Estado, como o soberano, mesmo não sendo uma ordem jurídica.

A lei é a manifestação mais geral da norma jurídica, mas exagera quando se quer estender seu domínio para além do campo que lhe é próprio. Existem normas cuja forma escrita não é oportuna; há outras normas que só podem ser determinadas quando ocorrem circunstâncias em que devam ser aplicadas.

Com a Independência do Brasil, ocorreu um retrocesso no reconhecimento dos direitos indígenas. As diversas leis e decisões tomadas na era do Império de nada adiantaram no que se refere a reconhecer no indígena um ser humano e cidadão que goza dos mesmos direitos e a lhe assegurar a manutenção de seus ritos e modo de vida.

¹⁸ Respeitada a grafia original do texto.

Em 1823, no primeiro projeto de Constituição do Brasil¹⁹, os indígenas foram citados com o objetivo de que fossem criados estabelecimentos para a sua catequização e civilização.

[...] os índios, declara o deputado Montesuma ecoando a opinião geral dos Constituintes de 1823, 'não são brasileiros no sentido político em que se toma; eles entram conosco na família que constitui o império. (Diário da Constituinte, *apud* CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 64-65).

Segue abaixo o texto previsto no Projeto da Constituinte brasileira de 1823:

A Assembleia terá igualmente cuidado de crear Estabelecimento para a Catechese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros, e sua educação religiosa, e industrial.

Um movimento de opinião pública sem precedentes sobre a questão indígena agitou o Brasil nos primeiros anos do século XX. Culminou com uma polêmica acirrada em 1907-1908, entre Von Ihering, então diretor do Museu Paulista, que defendera o extermínio dos índios que resistissem ao avanço da civilização, e vários grupos da sociedade civil notadamente acadêmicos e positivistas. Em 1908, pela primeira vez, o Brasil foi publicamente acusado de massacrar os índios: a denúncia foi feita em Viena, diante do XVI Congresso dos Americanistas. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 78-79).

A constituição denominada oficialmente como Constituição Política do Império do Brasil, encomendada pelo Imperador Dom Pedro I, foi outorgada em 1824, sem ter referência alguma aos indígenas, tendo sido eliminado o texto que constava no projeto de lei.

A necessidade de uma política indigenista havia sido debatida exaustivamente no período que antecedeu a primeira Constituição brasileira: nada menos de cinco projetos de deputados brasileiros haviam sido submetidos às cortes Gerais Portuguesas, então preparando a Constituição de 1822. Destes projetos, o de José Bonifácio foi o mais célebre: reapresentados com pequenas modificações à Assembleia Constituinte do Brasil independente, os

¹⁹ A expectativa de um grande plano de civilização dos índios é patente em vários documentos do início do Império. Em 1823, por exemplo, tomam-se providências consideradas urgentes, mas declara-se que o aldeamento e a civilização dos índios, por serem "de tal importância", deverão ser discutidos na Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa do Império, para se tornem "medidas mais amplas e permanentes" (Decisão 22, 20/2/1823). Em 1824, é dado para o aldeamento dos índios do rio Doce, no Espírito Santo, um brevíssimo regulamento interino que servirá somente para lançar os primeiros fundamentos à grande obra de civilização dos índios" (28/1/1824). Essa interinidade porém será de longa duração. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 139).

seus “Apontamentos para a civilização dos Índios bravos do Império do Brasil” receberam parecer favorável, aprovado a 18 de junho de 1823, ficando decidido que seriam publicados para discussão na Assembleia e para instrução da Nação – medida que muito se assemelha a uma polida protelação. Os apontamentos aprovados não foram incorporados ao projeto constitucional, nem sequer foi mencionada a existência dos índios. (CARNEIRO DA CUNHA., 1992, p. 138).

Em 1834, com a adoção do Ato institucional de reformulação da constituição brasileira, foi acrescentado ao Artigo 11, parágrafo 5: “[...] a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias [...]”, sendo de responsabilidade das assembleias das províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os indígenas em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras.

Esta constituição ignorou completamente a existência das sociedades indígenas, criando o estereótipo de sociedade brasileira homogênea, como se não houvesse diversidade étnica.

Concebiam-se o Estado Nação como o resultado da promoção da unidade territorial e da imposição de uma cultura comum, processo resultante de uma atuação violenta de conquista de espaço e de mecanismo de opressão, alianças e acordos usados para eliminar a diversidade étnica. Nesse contexto as elites pensavam o conjunto das relações interétnicas pela ótica da dominação voltada para a eliminação, de formas várias das diversidades socioculturais em nome da criação da unidade nacional. (PARAISO, 2010, p. 2).

Para Santos (2004), o que estava em jogo neste momento era o estabelecimento de colônias para a promoção da imigração europeia, o que resultou na divisão das terras indígenas. O interesse estava voltado para muitas questões, como a utilização das terras, a mão de obra e a passividade atingida pela catequização dos indígenas. Não era um texto que visava garantir aos povos indígenas seus direitos.

Havia um conflito acerca do que se fazer com os povos indígenas: preservá-los ou eliminá-los. Por muito tempo, prevaleceu a eliminação. A justificativa era que

os índios constituíam um povo selvagem, agressivo e que nada tinha a contribuir com a nação.

Por outro lado, quem defendia a permanência dos indígenas eram os grandes proprietários de terras, que não tinham interesse algum no seu extermínio, pois perderiam sua força de mão-de-obra, o que era vital para o crescimento econômico.

A Lei de 27 de outubro de 1831 revogou a Carta Régia de 1808, e instaurou a tutela aos povos indígenas. Os indígenas libertos foram entregues aos juizes de órfãos. Os mentores desta lei afirmavam que isto seria uma medida provisória, ou seja, a tutela²⁰ deveria cessar na medida em que os indígenas se adaptassem à civilização ou à comunhão Nacional. Porém, na prática, aconteceu um reforço na discriminação, pois seus direitos foram – e ainda são – negados usando-se o lema da proteção²¹.

Na mesma lei, os indígenas deveriam ser entregues aos Juizes de Órfãos, para que os encaminhassem ao trabalho como assalariados e aprendizes de ofícios fabris. O decreto n.º 426, de 24 de julho de 1845, estabeleceu o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos indígenas. Em cada província, haveria um Diretor Geral dos indígenas nomeados pelo presidente das respectivas províncias, um tesoureiro, um almoxarife, um cirurgião e um missionário. Este decreto revogou o de 1833, que encarregava provisoriamente os Juizes de Órfãos dos municípios de administrarem os bens e outras decisões dos indígenas, passando a responsabilidade aos administradores dos aldeamentos.

²⁰ A tutela aqui referida é vista estritamente enquanto instituto especial de proteção aos indivíduos, no caso os indígenas, em face de uma suposta incapacidade decorrente de sua não inserção nos padrões culturais da sociedade envolvente.

²¹ Há, antes de tudo, de distinguir o regime das sociedades indígenas independentes, que haviam escapado, no processo de aldeamento, daqueles a quem tradicionalmente se impôs uma tutela, ou seja, os índios das aldeias: estes ficavam sob o poder temporal ora dos missionários, ora de administradores nomeados pela Coroa, que tinham poder de dispor, sob certas condições, de seu trabalho e dos frutos de tal trabalho. Um único intermezzo nesse instituto: a autonomia total que, durante breves dois anos – 7 de junho de 1755 a 3 de maio de 1757 – o marquês de Pombal concedeu aos índios, no que ele entende como sua emancipação dos jesuítas. Em 1757, Mendonça Furtado, irmão de Pombal, iniciou o Diretório dos Índios, deplorando que os principais, mal instruídos até pelos padres e conservados numa “lastimosa rusticidade e ignorância”, se tivessem mostrado inaptos para o governo das suas povoações: em consequência, os substituiu por diretores “enquanto os índios não tivessem capacidade para se governarem”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 146-147).

A partir daí, os Diretores Gerais atuaram como procuradores dos indígenas. Para Carneiro da Cunha (1993), esta decisão resultou no descompromisso total sobre a defesa dos direitos indígenas, contribuindo e muito para o retrocesso de tudo que se havia conquistado em termos jurídicos, pois os interesses econômicos moviam as decisões dos Diretores Gerais e, mais uma vez, o indígena foi usado no trabalho escravo.

Havia quem empregasse expressamente o puro extermínio dos povos indígenas, como expresso a seguir:

[...] não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros Estados do Brasil, não se póde esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados e, como os Caingangs selvagens são um empecilho para a colonização das regiões dos sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que possa lançar mão, senão o seu extermínio.²² (REVISTA DO MUSEU PAULISTA, 1907, p. 215).

A declaração acima é de Hermann Von Ihering, diretor do Museu Paulista, na publicação da revista do Museu Paulista vol V ano 1907, que considerava o índio como selvagem e inútil para o resto da população.

2.1.2 Período Republicano

No ano de 1889, com o Decreto n.º 07, de 20 de novembro, extinguiram-se as assembleias provincianas e fixaram-se, provisoriamente, as atribuições dos Governos dos Estados até a definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil.

O projeto da Constituinte Republicana, em 1890, previu espaço em seu texto para os direitos dos indígenas, mas ficou só no projeto, e a Carta Constitucional de 1891 não mencionou a existência dos povos indígenas.

Na gestão de Nilo Peçanha, foram criados o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e o Serviço de Proteção ao Índio, presidido pelo marechal

²² Publicada por Rodolpho Von Ihering, Diretor Interino do Museu Paulista, S. PAULO, Typ. Cardozo, Filho & Cia 35, Rua Direita, 35, 1907. Ver Figura 13.

Cândido Mariano da Silva Rondon. A criação do novo ministério foi um sinal da necessidade do governo de regulamentar as atividades produtivas. E assim se inicia a participação de Rondon nas políticas indigenistas do Brasil.

A política indigenista no Brasil teve seu início em 1910, vinte anos após a promulgação da República, com mecanismos jurídicos em âmbito federal. O Decreto n.º 8.072, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, em 20 de junho de 1919, criou o Serviço de Proteção ao Índio - SPI²³. O SPI teve como primeiro responsável o Marechal Cândido Rondon.

O SPI se constituiu como um instrumento de controle para regulamentação das populações indígenas e, assim, o “fazer viver ou deixar morrer” entrava como parte desse processo. O requisito para fazer viver era a sua “civilidade”. Se os indígenas demonstrassem dificuldade para se converter e se tornar civilizados, maior era a possibilidade de deixar morrer. “O fazer viver ou deixar morrer organizava-se como biopolítica mediante a lógica da tutela do Estado.” (BERNARDES, 2011, p. 158).

Santos (2004) afirma que, com o surgimento do SPI, uma nova legislação surgiu em relação aos indígenas. O SPI foi criado sob a inspiração positivista. Através dele, o Estado assumia a proteção e a tutela dos indígenas.

Os militares – sujeitos ativos na proclamação da república – imbuídos da doutrina de Comte, difundida entre professores e alunos da Escola da praia vermelha, acreditam ser papel do ensino militar formar o “cidadão armado”, agente dinamizador do progresso e legítimo defensor da República. Eram os chamados “oficiais científicos”, como uma visão positivista do exército, que defendia o pacifismo e desprezava as proezas bélicas. (MACIEL, 1997, p. 18).

Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836 – 1891) ensinava na escola militar os fundamentos do positivismo, tendo o Marechal Cândido Rondon²⁴ como fiel

²³ O SPI foi o primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder. (SOUZA LIMA, apud CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 155).

²⁴ Rondon foi aluno da Escola Militar da Praia Vermelha no Rio de Janeiro, entre 1884 e 1890, quando recebeu o diploma de bacharel em Matemática e Ciências Físicas e Naturais e o título de Engenheiro Militar. Membro da Igreja Positivista desde 1898 ele alinhava-se com a ala mais ortodoxa,

seguidor de sua filosofia positivista a favor da República. Os seguidores do positivismo buscaram, nas ideias do filósofo Frances Auguste Comte (1798 – 1857), elementos para formularem o projeto republicano “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”.

Seguindo esse lema, o objetivo de Rondon era expandir o poder e a presença do Estado por regiões ainda não exploradas, o que chamavam de “terra de ninguém”. Rondon afirmava que conduzia suas decisões pelo ponto de vista humano e fraternal, em que expunha que sua missão era fraternal. Apregoava que sua tarefa era fraterna e não de guerra.

Na opinião do antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima (1995), Rondon seguia o pensamento sobre os indígenas como necessitados de uma assistência comparável àquela que deveria se oferecer às crianças. Seguindo a mesma linha de pensamento de Lima sobre o trabalho de Rondon na exploração das “terras de ninguém”²⁵, Laura Maciel (1997) expõe:

Via a expansão de uma cultura técnica e positivista tentando transformar os “espaços vazios” em territórios e “populações dispersas” em brasileiros, produzindo uma população homogênea capaz de se reconhecer como uma unidade e parte de uma comunidade nacional. (MACIEL, 1997, p. 10).

Para Bergamaschi (2007), o ideário positivista, que predominava entre as elites que governavam o país e que atuavam nas instituições que controlavam os povos indígenas, elevou ao máximo a concepção racial, do índio incapaz, sujo, desordeiro, figura estranha que precisa ser eliminada ou transformada, aquele que está fora do lugar, impedindo o progresso e a modernização da sociedade.

É um equívoco supor, também, que a atuação desse grupo fosse resultado de vagos princípios positivistas ou devaneio de jovens militares idealistas a sonhar com a republicanização do território brasileiro.

representada por Teixeira Mendes e Miguel Lemes, com os quais manteve estreita amizade e intensa correspondência. (MACIEL 1997, p. 19)

²⁵ Colonizadores tinham o ímpeto de se apossar de todos os domínios da então colônia. Para eles, os territórios indígenas eram terras de ninguém, passando a pertencer automaticamente a quem investisse dinheiro e esforço para explorá-las.

Não há como negar, no entanto, o peso da influência positivista na formação de toda uma geração de intelectuais e técnicos que, nos primeiros anos da República, iria perseguir a criação de uma identidade coletiva para o País e buscar as bases para moldar a nação brasileira. (MACIEL, 1997, p. 17).

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) assumiu a proteção e a tutela dos indígenas, tendo como princípio atendê-los em suas reivindicações e pleitos. O instituto da tutela foi regulamentado com o Decreto n.º 5.484, de 27 de junho de 1928, que, expressamente, assim dispunha:

Art. 5.º - A capacidade de fato, dos índios, sofrerá as restrições prescritas nesta lei, enquanto não se incorporarem eles à sociedade civilizada. (BRASIL, 2014).

A Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973, tinha como princípios e definições regulamentar a situação jurídica dos indígenas, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei. (BRASIL, 2014).

O soldado-cidadão, em especial o engenheiro-militar – era representado como o agente indicado para o trabalho de “salvação” da nacionalidade, “missão civilizadora” que consistia em descobrir e demarcar o território geográfico, submeter e civilizar os que estivessem à margem da Nação, tal significando inseri-los num sistema nacional de controle social gestado a partir do centro do poder, tornando-os produtivos e engajados nesse mesmo esforço. Impunha-se uma representação da Nação como indivíduo coletivo, a quem toda a diferença deveria se achar reduzida. Estendiam-se, por outro lado, os serviços do Estado, no entender dessa posição política, o único ator capaz de “guiar” a Nação. A ideia de tutela relativa aplicada aos índios seria assim, na prática estendida de modo mais abrangente à Nação que se projetava. Muitas dessas posições se tornariam mais claras após 1937. (SOUZA LIMA, apud CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 163).

A Lei previa que qualquer índio podia requerer a libertação do regime tutelar desde que preenchesse os seguintes requisitos:

I - idade mínima de 21 anos;

II - conhecimento da língua portuguesa;

III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;

IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

Para Carneiro da Cunha (1987, p. 28-29), a tutela significava que atos da vida civil, como transações econômicas, contratos, trabalhos prestados e pagamentos podiam ser anulados caso fossem lesivos aos índios, requerendo, por isso, que os índios fossem assistidos pelo tutor, mas respeitando sua vontade própria. O papel da tutela foi pensado para servir como uma proteção adicional para os índios, que, por viverem com suas normas específicas, poderiam ser lesados por desconhecerem as normas da sociedade.

Carneiro da Cunha (1987, p. 28-29) ressalta ainda que, na prática, a tutela era usada como coação. “Entre o interesse público geral, que é o interesse das classes dominantes, e o direito dos índios, a União faz prevalecer o primeiro em detrimento de seu tutelado.” Citando os estudos de Dallari (1979), a autora apresenta que não estavam previstos registro e análise alguma sobre a tutela exercida, ou seja, a FUNAI não era obrigada a prestar contas de seus atos.

A dignidade da vida das populações indígenas era condicionada ao “grau de civilização” que essas populações assumissem, e a tutela tornou-se o mecanismo mediante o qual se criaram as condições para esse processo “civilizatório”. Nesse sentido, mesmo com “graus de civilização” maiores, os direitos indígenas encontravam-se condicionados à tutela. A tutela tornou-se um instrumento biopolítico de inscrever o direito à vida das populações indígenas em um estatuto de exceção: “índios do Brasil”. A responsabilidade/tutela do Estado pelas populações indígenas engendra-se em um “estado de necessidade interna”, de salvaguardar o desenvolvimento da Nação. É necessário tornar as populações indígenas “índios do Brasil”, porém sob um diagrama que coloca essas vidas frente a um limiar de politicamente relevantes ou não. O fazer viver ou o deixar morrer irá organizar-se sob a articulação entre “civilização”, Nação, necessidades.

Essa articulação não assegura o direito à vida das populações indígenas; ela apenas serve como ferramenta para investir ou não nas formas de viver. Mesmo em se tratando de incentivos à vida, isso não salvaguardará as populações indígenas do deixar de morrer, na medida em que as formas de vida “civilizatórias” também apresentavam mecanismos de aniquilação da vida, como é

observado nos aldeamentos, que colocavam as populações indígenas em uma condição de confinamento. É justamente esse jogo que anuncia o estado de exceção. (BERNARDES, 2011, p. 161).

O órgão de assistência ao índio fornecia as informações necessárias sobre a conduta dos indígenas, e caberia ao Juiz decidir se concederia o registro civil. O que mais surpreende nesta lei, por ser contemporânea - pois estamos falando de 41 anos atrás - é o fato de que se negava completamente aos povos indígenas o direito de seguirem com seus costumes, não respeitando suas especificidades culturais e étnicas. Não cabe impor-lhes condições, como as expressas nesta lei, para que sejam reconhecidos como cidadãos.

O Art. 11 da Lei 6.001 conseguiu ser mais desastroso quando previu que, mediante decreto do Presidente da República, o indígena poderia ser declarado emancipado da comunidade indígena. Foi apresentada uma cartilha de como é ser um cidadão respeitado, de como ser “quase igual” (grifo meu) a uma pessoa da sociedade branca, para então receber uma concessão e ter os mesmos direitos civis. Salienta-se que, para isso, era preciso negar toda a sua história, sua descendência, desacreditar em tudo o que foi ensinado pelos preceitos de sua comunidade.

A respeito do grifo no termo “quase igual”, refiro-me ao fato de que, até hoje, e principalmente nos projetos de escolarização indígena, o que se busca é que o indígena torne-se quase igual à sociedade não indígena, mantendo-os reféns de estarem sempre às margens dos direitos civis como cidadãos respeitados e iguais.

É possível o “quase igual” se tornar “igual”? Os principais objetivos dos movimentos indígenas são simplesmente no sentido de não serem iguais, mas de serem diferentes e aceitos com as mesmas oportunidades e o mesmo respeito.

Devido a essas normatizações expressas em lei sobre a tutela dos indígenas, os funcionários do SPI, que eram tutores, tinham total liberdade em muitas decisões sobre o futuro dos indígenas, sendo que interpretações arbitrárias muitas vezes “[...] foram cometidas sobre o manto do exercício da tutela”. (SANTOS, 2004, p. 15).

O jurista Dalmo Dallari (1978) esclarece que, “no regime da tutela comum, a nomeação de um tutor se faz com a intervenção judicial e o Ministério Público fiscaliza o exercício da tutela, podendo inclusive pedir a destituição do tutor. No regime de tutela especial estabelecido para os índios não há intervenção judicial, pois a própria lei já indicou um tutor, que é um órgão vinculado ao Poder Executivo Federal e cuja responsabilidade também escapa ao controle judicial [...] Desse modo, o exercício da tutela fica, inevitavelmente, condicionado à política indigenista do Poder Federal.” (DALLARI, 1978, apud SANTOS, 2004, p. 98).

A ideia de tutela nos princípios do SPI apresentava pontos positivos que podiam trazer benefícios para os povos indígenas, não fosse a interpretação dada pela política indigenista brasileira que se articulava com o ideário de entregar os indígenas à comunhão nacional, criando estratégias para civilizar os índios, tornando-os iguais aos brancos.

A própria sociedade julgava-os incapazes, transformando-os em escravos, submissos e passivos a tudo que era apresentado. Os indígenas que não apresentavam tal comportamento eram considerados arredios, selvagens e acabavam sendo eliminados em razão da desobediência.

Ramos (2003) destaca que a atuação dos agentes do Estado como reguladores das ações de povoamento consistia em enquadrar a todos sem deixar espaço para as diferenças culturais, até porque essas diferenças eram vistas como “desviantes” do que se esperava para um povo civilizado, com hábitos e costumes patriotas. O autor conclui dizendo que esse tipo de classificação serviu para a produção de desigualdade. Quando se começa a tratar cada um como uma categoria, em que umas se enquadram mais no que era esperado e, assim, tendo privilégios e hierarquia, historicamente se constituiu, então, a identidade dos grupos e os espaços sociais e simbólicos ocupados pelos grupos categorizados pela ação estatal.

Os mecanismos utilizados pelos agentes do Estado transformavam a ação em papel tutelar frente aos demais agentes sociais. Estas ações tutelares foram classificadas por Ramos (2003) em cinco recortes. Um deles é aquele em que os agentes do povoamento concediam favores aos colonos, como sementes,

passagens e financiamentos, em troca de induzi-los a comportamentos esperados. Isso tudo gerava uma ideia de auxílio e favor, que constituía condição de dívida material e moral dos subsidiados frente ao Estado brasileiro, constituindo, assim, uma expressão de generosidade e sacrifício do governo em benefício dos imigrantes, colonos e indígenas.

O encontro entre os povos indígenas e os europeus foi marcado pela ideia de objetivação do diferente, do estrangeiro, mas invertendo os papéis. Os estrangeiros no território eram justamente os que estavam com ideia de colonização, e esta relação se baseava na lógica de conquistar o outro para que ele se tornasse o mesmo.

Nesta dinâmica, percebemos que, historicamente, a dignidade da vida de um índio estava condicionada ao quanto eram civilizados ou não, o quanto perante os olhos dos “mesmos” eram capazes de ser iguais. A tutela era o meio, o mecanismo que criava as condições, obrigações, lições para que o processo civilizatório obtivesse sucesso, ou seja, os direitos indígenas sempre estiveram ligados a um poder tutelado.

As manifestações jurídicas e os movimentos indigenistas por muito tempo não tinham uma identidade própria. Na década de 1930, o SPI sofreu retração com relação às verbas destinadas ao Departamento de Povoamento, ligado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), e diminuiu a abrangência espacial dos postos. No ano de 1932, o SPI foi transferido para o Ministério da Guerra, com o intuito de incorporar os silvícolas como guarda-fronteiras²⁶. Como expõe Lima (1995) neste processo, a educação era a via de acesso para uma pedagogia do civismo, visando a desenvolver um sentimento de nacionalidade brasileira.

Desse modo, a questão indígena assume uma nova conformação. Não se trata de uma regulamentação e controle com base na propriedade da terra e da força de trabalho, e sim com base nas fronteiras da Nação brasileira com outras Nações, um “elemento

²⁶ Na tentativa de defender as fronteiras do Brasil, além dessas medidas, buscou-se atrair os indígenas com esse processo “civilizatório”, concedendo-lhes a cidadania brasileira. Assim, buscava-se transformar os indígenas em guardiões das fronteiras nacionais, visto que estes ocupavam territórios tidos como “regiões vazias”, as quais poderiam ser constantemente ameaçadas por estrangeiros residentes em territórios vizinhos. (MOREIRA NETO, 2005, p. 79-87).

precioso” nesse processo. A questão indígena aparecerá como parte estratégica do Ministério da Guerra, da proteção das fronteiras e povoação de espaços limítrofes. O que se quer apontar com isso é a visibilidade que assume a questão indígena, em que a nacionalização não se constitui em razão dessas populações habitarem o território nacional, e sim devido a uma estratégia para salvaguardar o território nacional.

[...] Trata-se do cívico não em termos de direitos indígenas, mas de deveres indígenas. Na medida em que essas práticas não objetivavam as populações indígenas como cidadãs, a equação tratava de civilizar, e não atribuir cidadania. (BERNARDES, 2011, p. 159).

O Decreto N.º 736, de 06 de abril de 1936, que aprovava, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios dava ênfase à educação como via de acesso à incorporação, desenvolvendo atividades físicas, ensino agrícola e o ensino cívico.

Art. 20. Nos Postos de Assistência, Nacionalização e Educação os índios aprenderão a trabalhar sem constrangimento, sendo levados a isto, por conselhos, prêmios, demonstrações e outros meios suasórios²⁷ (BRASIL, 2004).

Para Lima (1992, p. 165), o regulamento dedicava-se a propor uma verdadeira “pedagogia da nacionalidade” e do “civismo”. O posto de Assistência, Nacionalização e Educação procedia pedagogicamente, de maneira que o índio viesse a se comportar obedecendo às regras e servindo a Pátria, como fica frisado no texto quando trata da importância do “culto à bandeira” e das “noções de história do Brasil”.

Entre os anos de 1949 a 1967, o SPI sofreu mais mudanças, e o aspecto enfatizado foi o índio como trabalhador rural. Assim, o SPI passou para responsabilidade do Ministério da Agricultura. O SPI permaneceu sob esta pasta até sua extinção em 1967.

A ditadura trouxe muitas alterações à administração do Estado brasileiro, principalmente aos movimentos protecionistas do SPI. O Decreto N.º 1736, de 31 de novembro de 1939, subordina o SPI ao Ministério da Agricultura. Segundo Lima

²⁷ Respeitada grafia do texto original.

(1992, p. 167-168), o problema se acentua, pois os índios passam a estar intimamente ligados à questão de colonização.

Nessa ocasião, suas atribuições foram passadas para o órgão do governo brasileiro denominado Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criado pela Lei 5.371, de 05 de Dezembro de 1967, cuja finalidade é coordenar o processo de formulação e implementação da política indigenista do Estado brasileiro, instituindo mecanismos efetivos de controle social e de gestão participativa, visando à proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas.

O período imperial disseminou a discriminação e, por sua vez, a República, no século XX, acelerou o extermínio dos indígenas, sendo estes reduzidos ao menor número populacional. Aconteceu, então, uma tomada de consciência, e vários setores da sociedade brasileira começaram a contribuir para uma reversão dessa situação.

Seis anos após a criação do SPI, foi construído o Código Civil, e nele os indígenas foram tratados como incapazes para o exercício de determinados atos da vida civil.

Art 6 – São incapazes relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer;

IV - os Silvícolas²⁸;

Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em lei e regulamentos especiais, e que cessará à medida de sua adaptação. (BRASIL, 2004).

Em 04 de dezembro de 1919, foi criado o Decreto n.º 3725, que fez correções no Código Civil: o Parágrafo único do Art. 6 foi reescrito, mas manteve-se a tutela “[...] em vez de – e que cessará á medida de sua adaptação, diga-se – o qual cessará á medida que se forem adaptando a civilização do Paiz”²⁹. A Lei n.º 4.121,

²⁸ Índio ou Silvícola – é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional. (Estatuto do Índio – Lei n.º 6001/73). (BRASIL, 2004).

²⁹ Respeitada a grafia do texto original.

de 27 de agosto de 1962, fez alterações no Código Civil; passados 46 anos da última reformulação, manteve-se a tutela.

2.1.3 Povos Indígenas e a Cultura dos Direitos Humanos

Para entender o tema central deste estudo, é importante que se compreenda os espaços de direito do indígena como direito universal à vida e, para isso, é importante conhecer a trajetória histórica dos direitos humanos em nível mundial e no Brasil.

Por séculos, buscou-se a compreensão do conceito de homem, de ser humano, mas, conforme Comparato (2007), é recente na história a ideia de indivíduos e grupos humanos como categoria; só após a Segunda Guerra Mundial foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos na busca de um real valor da dignidade humana.

A comunidade internacional aprofundou as discussões sobre o que hoje conhecemos como direitos humanos a partir do contexto histórico mundial do Holocausto que, durante a Segunda Guerra Mundial, passou por extermínio de milhões de pessoas, genocídio em massa e extermínio étnico. Outros dois genocídios foram os ataques nucleares dos Estados Unidos contra o Império do Japão, em Hiroshima e Nagasaki, que resultaram em aproximadamente duzentos e vinte mil mortos nos dois bombardeios.

A Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão³⁰ (em francês: Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen), em 1789, já estabelecia a liberdade de todos os homens, que são dotados de consciência e capacidade para gozar de seus direitos. Inspirada nos pensamentos dos iluministas, bem como na Revolução Americana (1776), a Assembleia Nacional Constituinte da França revolucionária aprovou, em 26 de agosto de 1789, e votou definitivamente, a 02 de outubro do mesmo ano, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sintetizado em dezessete artigos e em um preâmbulo dos ideais libertários e liberais da primeira

³⁰ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é um documento culminante da “Revolução Francesa”, que define os direitos individuais e coletivos dos homens.

fase da Revolução Francesa (1789-1799). Pela primeira vez, são proclamados as liberdades e os direitos fundamentais do homem de forma ecumênica, visando abarcar toda a humanidade.

Art. I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Art. II - Toda pessoa tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nessa Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789).

Este documento serviu de fonte de inspiração para outras declarações que vieram posteriormente, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 10 de dezembro de 1948. O texto enuncia os direitos fundamentais de todos os indivíduos, notadamente aquele da igualdade ao nascerem. A Declaração Universal foi adotada com 48 votos a favor, nenhum contra e 8 abstenções.

Artigo 1º - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito e fraternidade.

A Declaração não é um tratado; foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas sob a forma de resolução, que, por sua vez, não apresenta força de lei. Até os dias atuais, na prática, não acontece o que está estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e os indígenas não são tratados como iguais e sofrem distinção.

Segundo Viola (2008, p. 42), foi na Idade Média que se formulou teoricamente o princípio de igualdade, que se baseou na condição da natureza humana, constituindo um conceito universal dos direitos dos seres humanos, na medida em que trata da condição inerente a cada homem e à própria espécie.

As transformações da modernidade produziram não só a crítica ao absolutismo nas suas diferentes formas de poder autoritário, mas

também às mais distintas formas de prepotência e negação dos direitos humanos. Nela, tornou-se possível o direito de rebelião, entendido como um direito natural da humanidade – questão já proposta no período medieval, a partir das elaborações teóricas de Tomás de Aquino. (VIOLA, 2008, p. 43-44).

Constatamos, a todo momento, atitudes que são contra o que prevê a Declaração Universal. Há violência contra os indígenas, trabalho escravo; os noticiários apresentam o crescimento da desigualdade entre os indígenas e a sociedade, que cria mecanismos para julgar o índio como inferior, incapaz ou diferente, estabelecendo um processo de hegemonia de uma raça sobre a outra.

Ao longo do século XX as lutas contra as diferentes manifestações de fascismo resultaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, a partir da proclamação da Declaração, em 10 de dezembro de 1948, e especialmente a partir da vitória capitalista da Guerra Fria, a questão dos direitos humanos tem ocupado um lugar privilegiado no centro dos debates políticos internacionais, ou, ainda, como manifestação civilizadora que permite às grandes potências da atualidade, notadamente os Estados Unidos, realizar políticas de ingerência e dominação. (VIOLA, 2008, p. 44).

Bobbio (2004) demonstra que os direitos humanos são direitos históricos, pois nascem no início da era moderna com a concepção individualista de sociedade e testemunham o progresso histórico da humanidade. Mas por que os Direitos Humanos continuam sendo violados? A resposta para Bobbio está em que tais direitos, denominados direitos do homem ou da pessoa humana, não são propriamente direitos, na medida em que não se normatizaram juridicamente por não existir a previsão de sanção institucionalizada internacionalmente.

[...] só será possível falar legitimamente de tutela internacional dos direitos do homem quando uma jurisdição internacional conseguir impor-se e superpor-se às jurisdições nacionais e quando se realizar a garantia dentro do Estado – que ainda é característica predominante da atual fase – para a garantia contra o estado. (BOBBIO, 2004, p. 23).

[...] o problema da realização dos direitos humanos não é nem filosófico nem moral. Mas tampouco é um problema jurídico. É um problema cuja solução depende de um certo desenvolvimento da sociedade e, como tal, desafia até mesmo a Constituição mais evoluída e põe em crise até mesmo o mais perfeito mecanismo de garantia jurídica. (BOBBIO, 2004, p. 25).

O fato é que o Estado não consegue prover a população do que está expresso em lei, que é saúde, educação, habitação e segurança. Os princípios básicos da dignidade humana não são respeitados, e isso está atrelado aos interesses individuais, ideologias políticas e interesses econômicos. Imaginem, nesse cenário, como ficam os direitos dos povos indígenas que estão à margem da aceitação como cidadãos de uma nação, que estão na “vida nua”.

Viola (2008) apresenta uma formulação teórica sobre Estado e sociedade civil baseado em Gramsci, em que ambos atuam na construção da regulação e da emancipação, com definições distintas de disciplinamento ou transformação social. O Estado exerce seu controle pela coerção, e a sociedade civil por meio do controle ideológico e cultural. Juntos, constroem a hegemonia de um determinado período histórico. No rompimento dessa unidade, há o enfraquecimento da hegemonia, e o Estado passa a ter ações repressivas, com práticas regulatórias, e deixa de contar com os aparelhos ideológicos que são criados pela sociedade civil. Este conceito sintetiza o que ocorreu no Brasil com a conquista do poder pelas forças armadas, suprimindo a participação autônoma da sociedade civil.

2.1.4 Os Direitos Indígenas e a Organização Internacional do Trabalho

Em 1919, criou-se a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A ideia de uma legislação internacional do trabalho surgiu logo no início do século XIX, em resposta às preocupações de ordem moral e econômica associadas ao custo humano da Revolução Industrial.

O argumento inicial era de natureza humanitária. As condições em que se encontravam sujeitos os trabalhadores, cada vez mais numerosos e explorados, sem qualquer consideração pela sua saúde, pela sua vida familiar ou pelo seu desenvolvimento, eram cada vez mais intoleráveis. O segundo argumento era de natureza política. Se as suas condições de vida e de trabalho não melhorassem, os trabalhadores, em número cada vez maior devido ao processo de industrialização, criariam certamente distúrbios sociais, podendo mesmo fomentar a revolução.

No ano de 1926, institui-se uma Comissão de peritos em trabalho indígena para continuidade às ações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que, desde sua criação, em 1919, considerava os povos indígenas como uma força de trabalho, principalmente onde havia domínios coloniais.

A partir desses estudos, originaram-se muitas convenções, entre elas a Convenção de número 29, no ano de 1930, que falava sobre o trabalho forçado. Porém, com a II Guerra Mundial, houve uma grande pausa referente a estas lutas.

A convenção 29 estipula, em seu artigo primeiro, que os países membros da Organização Internacional do Trabalho comprometer-se-iam a abolir a utilização do trabalho forçado ou obrigatório, em todas as suas formas, no mais breve de tempo possível. A expressão "trabalho forçado ou obrigatório" refere-se a todo trabalho ou serviço exigido de uma pessoa sob a ameaça de sanção e para o qual ela não tenha se oferecido espontaneamente. É necessário salientar que, até hoje, há registros de trabalho forçado e, em alguns casos, os indígenas são vítimas dessa relação de escravidão pelo não enquadramento nos moldes capitalistas do mercado.

Em 1957, na cidade de Genebra, retomaram-se os movimentos em defesa dos povos indígenas e tribais com a Convenção n.º 107, salientando o direito à terra, às condições de trabalho, à saúde e à educação. Apesar dos esforços em nível internacional referentes à garantia dos direitos dos indígenas, o Brasil manteve-se à margem dessas regulamentações, tendo sido registrado, só em 1988, um artigo específico na Constituição Federal sobre os povos indígenas.

PARTE I

ARTIGO 1º

b) aos membros das populações tribais ou semitribais de países independentes que sejam consideradas como indígenas pelo fato de descenderem das populações que habitavam o país, ou uma região geográfica a que pertença tal país, na época da conquista ou da colonização e que, qualquer que seja seu estatuto jurídico, levem uma vida mais conforme às instituições sociais, econômicas e culturais daquela época do que às instituições peculiares à nação a que pertencem. (CONVENÇÃO 107 da OIT).

A convenção de N.º 107 da OIT, de 05 de junho de 1957, dedicou-se à integração dos povos indígenas e outras populações tribais dos países independentes. As proposições se revestiram em forma de uma convenção internacional. O documento firmou que todos os seres humanos têm o direito de buscar o progresso material e o desenvolvimento espiritual.

Com o passar dos anos, a convenção 107 começa a ser questionada, mesmo sendo um marco histórico para os movimentos indigenistas. O documento passa a ser criticado por estar obsoleto e por sua aplicação ser inconveniente no mundo moderno.

Nos anos decorrentes de 1988 e 1989, se aprova um novo texto, e temos a convenção 169, que foi adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho. Nela fica registrado que nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena que, como tal, ele próprio se reconheça, devendo ser consultado e chamado a participar das prioridades de desenvolvimento na medida em que afetam suas vidas, crenças e valores espirituais.

A Convenção aplica-se a povos em países soberanos que são considerados indígenas pelo fato de seus habitantes descenderem de povos da mesma região geográfica que viviam no país na época da conquista ou no período da colonização e que conservaram suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas. Aplica-se também a povos tribais cujas condições sociais, culturais e econômicas os distinguem de outros segmentos da população nacional. Os povos nômades ou itinerantes foram também objeto de atenção da Convenção 169 que, além de reconhecer seu direito aos recursos naturais das terras que ocupam, garante-lhes o direito de utilizá-los, administrá-los e conservá-los.

Em documentos passados e nas convenções anteriores, usava-se o termo “populações indígenas”, passando-se a adotar o termo “povos”, “que caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam”. (CONVENÇÃO n.º 169, 2011).

1. Os governos terão a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática para proteger seus direitos e garantir respeito à sua integridade.

2. Essa ação incluirá medidas para:

a) garantir que os membros desses povos se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades previstos na legislação nacional para os demais cidadãos;

b) promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições;

c) ajudar os membros desses povos a eliminar quaisquer disparidades socioeconômicas entre membros indígenas e demais membros da comunidade nacional de uma maneira compatível com suas aspirações e estilos de vida. (CONVENÇÃO 169 OIT).

A convenção buscou garantir e assegurar aos povos indígenas igualdade de tratamento, também de oportunidades no exercício dos direitos humanos e da liberdade, sem discriminação e nas mesmas condições garantidas aos demais povos.

A Convenção de n.º 169 entrou em vigor no Brasil em julho de 2003, um ano após sua ratificação. O objetivo era que sua divulgação no idioma português contribuísse para uma melhor compreensão, no âmbito nacional, de um texto fundamental para os povos indígenas do Brasil e, no plano internacional, para a promoção dos direitos e princípios fundamentais dos povos indígenas e tribais de todo o mundo.

Mesmo com tantas leis e declarações que explicitaram os direitos indígenas, desde os primeiros anos do Império, é necessário constantemente reafirmar estes acordos, pois não são internalizados pela sociedade como algo natural.

Passados 477 anos da Bula Papal de Paulo III, que reconhecia os índios como verdadeiros homens, não permitindo que lhes negassem a liberdade, o domínio de seus bens e sua redução à servidão, ainda necessitamos de Convenções sobre os direitos do trabalho para garantir igualdade aos povos indígenas?

2.1.5 O Fim da Primeira República e a Permanência de Incorporação do Índio à Comunhão Nacional

Com o fim da Primeira República, em 1930, o governo de Getúlio Vargas promoveu a elaboração de uma nova Constituição, que foi outorgada em 1934. No texto da lei, o que prevaleceu foi a incorporação dos indígenas à sociedade nacional:

Art 5º - Compete privativamente à União:

XIX - legislar sobre:

m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional. (BRASIL, 2014).

No ano de 1934, pela primeira vez, a questão da terra indígena constou em atos constitucionais. Em 21 de dezembro de 1933, o deputado Álvaro Maia³¹ e mais três deputados apresentaram a primeira emenda proposta pela bancada amazonense:

“A União, os Estados, ou os municípios respeitarão a posse dos indígenas sobre as terras onde estiverem localizados, tudo nos termos da legislação federal sobre o assunto”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 82).

A emenda foi reelaborada e reapresentada sob n.º 644, sendo aprovada, e tornou-se o artigo 129 da Constituição Federal.

Art. 129 - Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las. (BRASIL, 2014).

³¹ Foi político, representante do estado do Amazonas. Mandatos políticos: Interventor do Amazonas - 1930 a 1933, deputado federal - 1933 a 1935, governador do Amazonas - 1935 a 1937, interventor no Amazonas - 1937 a 1945, senador - 1946 a 1951, governador do Amazonas - 1951 a 1954, senador - 1967 a 1969. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81lvaro_Botelho_Maia> acesso em: 06/01/2014

Segundo Carneiro da Cunha (1987, p. 85), houve um grande progresso registrado na Constituição de 1934, referente à aprovação da competência exclusiva da união para legislar sobre questões indígenas.

Com o processo de redemocratização do país, a Constituição de 1946 permitiu novas discussões sobre o relacionamento do Estado com os indígenas, mas prevaleceu no texto a ideia de incorporar os indígenas à Comunhão Nacional. A Constituição de 1946 conservou os dois artigos da constituição anterior.

Art. 5º - Compete à União:

XV - legislar sobre:

r) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

Art. 216. Será respeitada aos silvícolas a posse das terras onde se acham permanentemente localizados, com a condição de não se a transferirem. (BRASIL, 2014).

Em 1967, foi outorgada outra Constituição, em consequência do Golpe de Estado em 1964. Mais uma vez, reafirmou-se o propósito de incorporação dos indígenas à sociedade nacional. Nesta Constituição, foi previsto que todas as terras ocupadas pelos indígenas integrariam os bens da União.

Art. 4º Incluem-se entre os bens da União:

IV as terras ocupadas pelos silvícolas.

Art.186 É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes. (BRASIL, 2014).

A Carta de 1967 não levou em conta os acordos firmados pelo país na Convenção 107, que foi editada no Brasil pelo Decreto 58.824, de 14 de julho de 1996. O documento decretava que a referida Convenção fosse executada e cumprida tão inteiramente como nela continha.

O atraso em cumprir as leis internacionais estabelecidas apresenta um largo espaço de tempo, visto que a Convenção 107 foi elaborada em 1957. Nela consta, em seu artigo 11: “O direito de propriedade, coletivo ou individual, será reconhecido

aos membros das populações interessadas sobre as terras que ocupem tradicionalmente.” A Constituição Federal de 1967 desconsiderou estes acordos, e as terras indígenas foram consideradas patrimônio da União.

Carneiro da Cunha (1987, p. 95) ressalta que o projeto inicial mantinha apenas a competência da União para legislar sobre questões indígenas; em nenhum momento no texto inicial e proposto pela Câmara dos Deputados se reportava aos dispositivos da terra.

O então Ministro da Agricultura, Severo Gomes³², enviou um texto de emenda apresentada pelo senador Wilson Gonçalves:

Emenda 826. Constituem o patrimônio da União:

V- As terras que integram o ‘Patrimônio Indígena’, como tais conceituadas as que estejam ocupadas pelos silvícolas.

A emenda foi reescrita e ficou com o seguinte texto:

Art. 4. Integram o Patrimônio da União:

- as terras ocupadas pelos silvícolas.

Os funcionários do SPI procuraram o senador Aurélio Vianna, para que apresentasse uma emenda com o texto que garantisse aos silvícolas a posse permanente das terras que habitavam, sendo eles possuidores legítimos.

A emenda foi aprovada, mas com retirada de parte do texto original, constituindo assim o artigo 186 na constituição referida:

Art. 186 - É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam, e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades neles existentes. (BRASIL, 2014).

O texto apresentou a posse da terra como usufruto, mas continuou a ser legislada pela União.

³² Severo Fagundes Gomes (São Paulo, 10 de agosto de 1924 — Angra dos Reis, 12 de outubro de 1992) foi um político brasileiro. Foi ministro da Agricultura no governo Castelo Branco, ministro da Indústria e do Comércio no governo Geisel e senador de 1983 a 1991 por São Paulo.

Em 1969, aconteceu o Ato Institucional n.º 01, que promoveu alterações no texto da Constituição de 1967, permanecendo a integração dos indígenas à Comunhão Nacional, reescrevendo-se o artigo 198:

Art. 198 As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a êles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de tôdas as utilidades nelas existentes.³³ (BRASIL, 2014).

Importante ressaltar que, nesse período histórico, o Brasil estava sendo governado pelas Forças Armadas, que buscou suprimir qualquer forma de participação da sociedade civil e centralizou a vida nacional nas mãos de um pequeno grupo, que, segundo Viola (2008, p. 47), criava, conforme as necessidades conjunturais, os instrumentos legais responsáveis pela extinção dos direitos dos indivíduos e da sociedade civil, reduzindo sua capacidade de organização. Nesse período, a sociedade civil distinguiu-se da sociedade política. Para Gramsci, a sociedade civil se caracterizou como um lugar de luta contra o Estado. Em outros períodos, no entanto, a sociedade civil compõe, com a sociedade política, a própria estrutura do Estado.

Em 19 de dezembro de 1973, a Lei 6001 sobre o Estatuto do Índio regulou a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. No artigo 20 do Estatuto do Índio, está prevista a intervenção em área indígena e eventual remoção dos grupos em vários casos, incluídos os seguintes:

- b) para combater graves surtos epidêmicos, que possam acarretar o extermínio da comunidade indígena,
- c) por imposição da segurança nacional;
- d) para a realização de obras públicas que interessem ao desenvolvimento nacional;
- e) para reprimir a turbação ou esbulho em larga escala;
- f) para a exploração de riquezas do subsolo de relevante interesse para a segurança e o desenvolvimento nacional. (BRASIL, 2014).

³³ Respeitada a grafia do texto original.

Apesar de o artigo especificar que a União só deverá intervir se não houver solução alternativa, Carneiro da Cunha (1987, p. 37) afirma que, na prática, o Estado trata as áreas indígenas como terras de ninguém.

O Estatuto do Índio, na realidade, desconsidera todo um trabalho de conquistas sobre a posse dos territórios indígenas, flexibilizando a possibilidade do Estado de julgar a seu favor quando deve retirar as terras do povo indígena.

A luta pelo território é marcada pela relação de poder entre o poder soberano e uma parcela da população. O indígena encontra-se em uma condição de “vida nua”, uma “vida matável e insacrificável” pelo soberano. É uma vida residual e irreduzível, que deve ser excluída, exposta à morte. Nos confrontos entre fazendeiros e indígenas, temos um “estado de exceção” em que a violência se torna regra.

2.1.6 A Constituição Federal e o Índio Considerado Igual Perante a Lei

A Constituição Federal de 1988 rompe com a postura integracionista dos indígenas à Comunidade Nacional e que categorizava-os como etnias transitórias que desapareceriam com o passar dos anos.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]

Art. 231. 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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (CF 1988). (BRASIL, 2014).

O texto da constituição garante o direito de serem índios, reconhecendo sua diversidade sociocultural, acesso e valorização aos conhecimentos universais, utilizando a língua materna e o reconhecimento das práticas tradicionais dos povos indígenas. Conforme o Art. 231:

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. (BRASIL, 2014).

O texto concede o direito aos povos indígenas de serem ouvidos quando se tratar de quaisquer projetos que prejudiquem seus territórios. Assim o Estado não seria mais capaz de impor e tomar decisões sem consulta prévia aos indígenas.

O Estado moderno substitui o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa dos grupos dirigentes e dominantes; portanto, abole algumas autonomias, que, no entanto, renascem sob outras formas, como partido, sindicatos, associações de cultura. As ditaduras contemporâneas abolem legalmente até mesmo estas novas formas de autonomia e se esforçam por incorporá-las à atividade estatal: a centralização legal de toda a vida nacional nas mãos do grupo dominante se torna totalitária. (GRAMSCI *apud* VIOLA, 2008, p. 47).

Passados 26 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, temos a certeza de que a intenção de "autonomia" aos indígenas não foi ainda efetivada. Além disso, não se pode dizer que os indígenas não são ouvidos por não terem representatividade expressiva. Ao contrário, os indígenas constituem um corpo de representatividade na luta pelos seus direitos no cenário político, participando de protestos na luta pelo direito à terra, à saúde, à valorização de sua cultura e ao respeito a seus costumes.

O Estado continua a impor e trabalhar em projetos de expansão econômica sem respeitar os preceitos da lei.

Mesmo na condição de “estado de exceção”, sujeitos à “vida nua”, os indígenas criam práticas e formas de resistência. Esses processos escapam dos ordenamentos jurídicos, pois fazem parte de uma organização de vida dos grupos étnicos.

Relatório recente do Tribunal de Contas da União (TCU), que avaliou a gestão governamental da Amazônia brasileira, por meio das principais ações desenvolvidas pelos órgãos federais, relacionadas à ocupação territorial, à proteção do meio ambiente e ao fomento a atividades produtivas sustentáveis dessa região apontou claramente as deficiências do Estado. O relatório conclui que os órgãos federais que atuam na Amazônia, encarregados de defender os índios, proteger as riquezas naturais e evitar a destruição da floresta, sofrem com a falta de infraestrutura e muitas vezes atuam em direções opostas, sendo que a escassez de recursos e a falta de uma política integrada para a região têm consequências dramáticas: o desperdício do dinheiro público e a devastação acelerada da floresta. (UHE Belo Monte – Componente Indígena, Parecer Técnico n.º 21/CMAM/CGPIMA-FUNAI, p. 26).

As interpretações das leis fazem com que se abram brechas para favorecer um dos lados. No caso de assegurar os direitos, as decisões nunca são favoráveis aos povos indígenas, principalmente quando estão envolvidas transações comerciais e a expansão econômica.

Quando falo nas brechas que a lei apresenta, uso como exemplo a questão das terras indígenas que, por lei, são consideradas “bens da União”, possibilitando lutas judiciais na concessão ao Estado de fazer o que quiser com elas.

O estado de exceção, enquanto figura da necessidade, apresenta-se pois ao lado da revolução e da instauração de fato de um ordenamento constitucional – como uma medida “ilegal”, mas perfeitamente “jurídica e constitucional”, que se concretiza na criação de novas normas (ou de uma nova ordem jurídica). (AGAMBEN, 2004, p. 44).

A Constituição Federal de 1988 foi inovadora no que se refere ao respeito aos indígenas, mas não foi suficiente para garantir os direitos que ela mesma propõe, sendo necessária uma série de outros dispositivos jurídicos que estabelecem

procedimentos administrativos e disciplinadores de reconhecimento e proteção dos direitos indígenas, constituindo um *corpus* que é chamado de legislação indigenista.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O processo das ações afirmativas no campo da educação escolar indígena está diretamente ligado às discussões sociais sobre desigualdade e à reflexão sobre as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento.

A constituição de 1988 foi um marco importante para os movimentos que geraram mudanças sociais no país. Celina Souza (2004) considera que, desde a promulgação da Constituição de 1988, as instituições políticas brasileiras estão passando por profundas modificações. Essas mudanças criam novas institucionalidades, principalmente na esfera local, resultado de compromissos assumidos durante o processo de redemocratização.

Para que se torne possível implementar educação escolar indígena - seguindo o que prevê a legislação nacional e considerando os acordos internacionais - é importante que se estabeleçam políticas públicas locais que contemplem as especificidades e necessidades das comunidades, tendo em vista que o modo de ser, de viver, de se organizar, de compreender e de explicar o mundo e a existência das coisas carregam consigo diferentes universos culturais.

Em se tratando de um povo com outra cultura, é importante reconhecer como o indígena interpreta e se apropria dos conhecimentos que são oferecidos pela sociedade hegemônica que o cerca e o limita.

A escola brasileira que conhecemos hoje, de caráter obrigatório, apresenta características específicas, como a organização de seus calendários, as metodologias e orientações, tais como transmitir os conhecimentos através de uma aula expositiva, numa sequência predeterminada e fixa com um rol de conteúdos a ser apresentado, inclusive suas estruturas de espaço como a disposição das classes.

Esta organização da instituição escola é referência para a elaboração dos currículos escolares em geral, apresentados de forma homogênea, com espaços e tempo delimitados. A organização da educação escolar indígena segue as mesmas referências. Sobre esta imposição, temos a fala de um professor Kaingang:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam. Hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (KAINGANG, apud FREIRE, 2004, p. 28).

Seguindo a mesma linha de manifestação dos indígenas sobre a educação escolar, apresento o depoimento do professor Guarani Algemiro Poty, responsável pela Escola KyringueYvotyty, na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, ao receber um livro paradidático editado pela UERJ, cujo texto valoriza os saberes indígenas e redimensiona a contribuição histórica dos índios para a cultura regional.

O que está escrito neste livro, o nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do 'juruá'³⁴, que trata o guarani como inferior. A escola do 'juruá' não ensina pros seus alunos quem somos nós, nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito³⁵. (FREIRE, 2001, p. 116).

³⁴ Os Guarani Mbya referem-se aos brancos como juruá. Não se sabe ao certo desde quando empregam esse termo, porém, hoje, ele tem uso corrente e parece destituído de seu sentido original. Juruá quer dizer, literalmente, "boca com cabelo", uma referência à barba e ao bigode dos europeus conquistadores. De todo modo, o nome juruá foi criado a partir do contato com os brancos colonizadores e passou, com o tempo, a ser uma referência genérica aos não índios. (LADEIRA, 1994).

³⁵ O livro elaborado pela UERJ é "Maino'rape – O caminho da sabedoria". O livro apresenta conceitos e conta a história dos Guarani, como vivem nas Tekoá, o que significa no Nhandereko: o jeito de ser guarani, as narrativas míticas, as festas e danças; Opy: casa de rezas, a arte guarani, a arquitetura guarani, as brincadeiras. O conteúdo apresentado no livro é informativo para quem não conhece os Guarani. TELLES, Lucila Silva.(Coord.). Maino'rape – O Caminho da Sabedoria. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFPC: UERJ, 2009. 76p.

Pelas manifestações das comunidades indígenas, a escola desejada é aquela que se transforma num lugar de resistência cultural, mas isto não deve ser interpretado como se os Guarani lutassem para viverem confinados, sem convívio com a comunidade. Ao contrário, os indígenas buscam abertura ao diálogo, ao conhecimento de outras experiências e à interação com a cultura nacional.

A política educacional no país se estrutura pela concepção de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, caracterizando-se com um veículo de mobilidade social. Este é o princípio da política de inclusão social das populações desfavorecidas, entre elas os povos indígenas.

Na concepção de Ladeira (2004), as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural que oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social, individual e limitada. A política educacional atua para a 'inclusão' social desses 'excluídos'. Nesta perspectiva, localiza-se o acesso à educação garantido mediante sistemas de cotas, as chamadas medidas compensatórias.

O discurso da escola como fator de integração nacional e mobilidade social tem sido legitimado pela "ascensão" de uns poucos estudantes indígenas (quando dentro desta ótica ela é bem sucedida) e tem justificado a situação de abandono da grande maioria das escolas nas aldeias e da ausência de novas propostas educativas atentas às especificidades das sociedades indígenas. (LADEIRA, 2004, p. 143).

Para Ladeira (2004), as escolas nas aldeias, com raras exceções, são réplicas das escolas nas cidades. São pensadas como possibilidade de que os grupos indígenas se 'incluam' na sociedade nacional, abandonando, com o passar do tempo, seu modo próprio de ser e viver.

Considero ingênua essa conclusão de Ladeira frente à prática das políticas afirmativas para educação indígena. Mesmo que o discurso usado não se configure como inclusão na sociedade nacional e perda do seu modo próprio de vida, não oferece condições para os povos indígenas construírem seu modelo de educação, pois o que é estruturado pelas políticas indigenistas - em sua quase totalidade - é

pensada por pessoas não indígenas e incapazes de empreender a compreensão ancestral do viver indígena. Por melhor que seja, o colocar-se no lugar do outro sempre será uma educação para o índio e não uma educação do índio.

A escola não é apolítica, e a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, suas políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes. (LADEIRA., 2004, p. 145).

Os debates sobre educação indígena concentram-se na escolarização, na oportunidade dada aos indígenas ao desenvolvimento individual e cidadão, enquanto deveriam voltar-se para o projeto político de um povo.

2.3 AS NORMATIZAÇÕES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesta parte, apresento um histórico das normatizações nacionais referente à educação escolar indígena. Este histórico teve como marco a promulgação da Carta Constitucional Federal de 1988, quando, pela primeira vez, os indígenas passaram a ser tratados como cidadãos, sendo respeitado seu direito à diferença.

Os estudos da história e da pedagogia brasileira deixam indícios de que nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade do Sistema Nacional de Educação rever sua postura de forma a atender e respeitar as diversas lógicas de produção de conhecimento e cosmovisões de mundo diferentes. (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 6).

A Constituição Federal de 1988 exige do Sistema Nacional de Educação um novo olhar, uma nova postura frente ao tratamento das políticas relacionadas à educação indígena, atendendo as particularidades culturais dos povos indígenas e reconhecendo suas organizações sociais, línguas, crenças, costumes e tradições.

Os povos indígenas querem que as leis sejam cumpridas em contextos capazes de oferecer uma metodologia pedagógica com conteúdos dinâmicos, planejados pelas próprias comunidades indígenas.

O início das atividades oficiais do governo brasileiro com relação ao que já estava posto na Constituição de 1988 aconteceu três anos após. A convenção n.º 169 sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76.a Conferência Internacional do Trabalho, em 1989, reviu a Convenção n.º 107, de 1957, que foi o primeiro instrumento internacional que tratou especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais.

A nova Convenção assegurou aos povos indígenas e tribais igualdade de tratamento e de oportunidades no exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos ou discriminação nas mesmas condições garantidas aos demais povos. Em âmbito nacional, a Convenção apela aos Estados-membros para que considerem, na maior brevidade possível, a possibilidade de ratificar a Convenção revisada, que cumpram as obrigações previstas na Convenção 169 e programem suas disposições de maneira mais eficaz.

A seção VI da referida Convenção é dedicada à Educação e Meios de Comunicação, e o artigo 27 apresenta:

Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimento, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais. (CONVENÇÃO Nº 169, 1989, p. 44).

Em 1991, o Ministério da Educação promulgou o Decreto Presidencial n.º 26/91, que atribuiu ao MEC a competência de coordenar a educação escolar indígena, cabendo aos sistemas de ensino estaduais a execução das ações. Este decreto transfere a responsabilidade das escolas indígenas da FUNAI para o MEC.

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (DECRETO PRESIDENCIAL 26/91).

Essa transferência possibilitou que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país e que os profissionais denominados monitores bilíngues fossem formados e respeitados como profissionais da educação. Possibilitou também que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fosse tratado enquanto política pública, de responsabilidade do Estado.

Para Grupioni (2000), encerrava-se, assim, um ciclo marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas, no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais desses povos.

Em 1991, percebeu-se a necessidade de criação de um Comitê de Educação Indígena no Ministério da Educação, ficando definido pela Portaria Interministerial n.º 559/1991.

Art. 4º - Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país.

Art. 5º - Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Parágrafo único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações não governamentais afetas à educação indígena e de universidades. (BRASIL, 2014).

O objetivo foi possibilitar que as escolas se tornassem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundadas na construção coletiva de conhecimentos e que refletissem as expectativas e interesses de cada grupo étnico. Estas medidas visavam garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas se fundamentassem no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de aprendizagem.

O Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e do Desporto lançou, em 1993, o documento “Diretrizes para Política Nacional de Educação Indígena”, para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios. As diretrizes foram elaboradas com base nos direitos constitucionais dos indígenas e preveem que o processo educativo deve ser contínuo.

O documento está aberto ao aprimoramento constante, o que pode ser feito a partir da prática e da experiência positiva que se acumula na vivência cotidiana da educação indígena.

Em 1995, a Lei n.º 9131/95 alterou os dispositivos da Lei n.º 4.024/61 e deu outras providências legais como, por exemplo, nos artigos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º, que passaram a vigorar com redação reformulada. O texto de Lei previa assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional e acompanhar a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, que estabelece as normas para todo o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. A LDB completa a legislação educacional emanada da Constituição de 1988. Em seu Título VIII - "Das Disposições Gerais", Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da educação escolar indígena.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 2014).

O artigo 79 da referida Lei estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando os procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. Ainda nesse artigo, está definido que os programas terão como objetivos:

- I) fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II) manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e
- IV) elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 2014).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estão suficientemente explicitadas as responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena, enfatizando que a escola indígena deve ser diferente das demais escolas, prevendo que o projeto pedagógico organize seus objetivos e defina suas metodologias para atingi-los.

Outros artigos dessa lei tratam sobre a flexibilização do currículo e a adequação dos calendários escolares às peculiaridades locais. O artigo 87, parágrafo 3.º, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores. Com relação a este tópico, as reivindicações são referentes à formação em cursos específicos para o professor indígena.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, publicado em 1998, com o objetivo de auxiliar no trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas.

Este documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a

pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. (RCNEI, 1998, p. 5).

A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena. (RCNEI, 1998, p. 5).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas se propôs apresentar, “pela primeira vez no País”, sugestões, ideias para a construção do trabalho em diversas áreas do conhecimento, como geografia, matemática e ciências, para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. (RCNEI, 1998, p. 6).

Outro objetivo explicitado no RCNEI é referente ao seu uso como subsídio para os dirigentes e técnicos dos Sistemas Estaduais e Municipais de ensino na condução de políticas públicas para educação escolar indígena. É importante salientar que o RCNEI, em seu texto, deixa claro que não pretende ser um documento que imponha como regra o que ensinar, quando ensinar e qual metodologia seguir. Ele contém princípios e fundamentos gerais para o ensino e não orientações programáticas, fechadas como em uma listagem de conteúdos.

O RCNEI pode ser pensado e aplicado nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular. Está dividido em duas partes: a primeira apresenta os fundamentos políticos, históricos e antropológicos e serve como auxílio para os gestores e professores das escolas, principalmente aquelas que recebem os alunos indígenas e que precisam atender culturas diversas, adequar suas práticas de ensino no contexto da diferença, respeitando cada grupo social. A segunda parte está ligada às práticas pedagógicas, formação para os professores indígenas e subsídios para a implementação de uma escola indígena.

Em 2014, o RCNEI completou 18 anos de existência. O interesse dos povos indígenas é pelo comprometimento do Estado em aplicar o que está garantido por lei e referenciado em diversos documentos legais referentes à autonomia das comunidades indígenas em gerir seus espaços educacionais.

D'Angelis (1999), quando escreve sobre a educação indígena, usa o termo “epidemia educacional”, referindo-se à ideia hoje instituída de que a escola é a única responsável por transmitir cultura e educação, desqualificando experiências não vivenciadas no âmbito escolar. O autor critica a prática de transformar a cultura indígena em listagem de conteúdos referenciados nos currículos escolares, ou seja, um currículo adaptado, longe de ser escola indígena, apresentando-se como uma cultura ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena.

Historicamente, a educação escolar ofertada representou o caminho para a construção de uma identidade colonizada, que força a integração do indígena à comunhão nacional, negando sua história. Para Aguilera Urquiza (2010), partimos do pressuposto de que o modelo tradicional de escola assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista.

Usarei como exemplo o depoimento da professora indígena Gilda Kuitá durante o III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, que fez parte do 12.º COLE (Congresso de Leitura do Brasil), realizado na Unicamp de 20 a 23 de julho de 1999.

Mas ainda encontramos resistência das pessoas que não entendem, que acham que a criança indígena tem que ser ensinada como qualquer outra criança [...] Nós enfrentamos muito isso: coordenadora, secretária municipal de educação, se a gente vai falar, eles acham que a gente não quer dar aula, não quer ensinar. (VEIGA, 2001, p. 25).

Não é fácil a nossa luta! Temos que dizer para o índio: “nós vamos ter que aprender igual o branco sabe, sendo índio.” No mesmo instante, nós temos que enfrentar os professores não-índios, que estão lá junto conosco. Temos que dizer: “agora nós vamos ensinar o índio assim, você vai ter que entender, é a nossa realidade”. Então é uma coisa muito difícil para nós. É uma luta diária, pode-se dizer. (VEIGA, 2001, p. 27).

A escola é uma instituição organizada e pensada para os moldes de uma sociedade não indígena, alicerçada em contexto distinto das comunidades tradicionais. Trabalhar na criação de uma escola indígena é um desafio. O que não se admite é fechar os olhos para um processo de implementação e manutenção de

uma escola que, por vezes, é mais “indigenizada” do que “indianizada”. (D’ANGELIS, 1999).

A luta dos indígenas por seu espaço na construção de uma educação própria é constante e atual, apesar de existirem muitos discursos que tentam abafar esta necessidade. As lideranças têm consciência de que não fazem parte da elaboração política dos espaços da educação e buscam este reconhecimento como legítimo e imprescindível.

Como exemplo, apresento o Documento Final do Encontro de Professores Indígenas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que aconteceu em maio de 2014.

Nós, professores indígenas dos povos Kaingang, Guarani Mbya e Xokleng, participantes do “Encontro dos educadores indígenas”, realizado nos dias 03 e 04 de maio de 2014 em Chapecó, SC, representando 14 terras indígenas e mais de 20 aldeias dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, denunciemos: a situação de nossas escolas e da educação escolar indígena; a falta de autonomia dos povos indígenas com a gestão de suas escolas; a distância das coordenadorias dos estados com a educação escolar.

A falta de formação continuada para nossos professores e o não cumprimento das responsabilidades e atribuições do estado e das esferas municipais para com a educação indígena impedem nossos povos de ter acesso a uma educação diferenciada baseada em nossos costumes, tradições e especificidade de cada povo, ferindo assim nossos direitos conquistados em luta e a própria Constituição Federal de 1988, Convenções internacionais como a 169 da OIT e demais legislação indigenista.

Frente a isto, nossos professores estão se organizando através de uma articulação e formação de uma comissão indígena composta por representantes dos estados e desde já exigimos dos órgãos responsáveis o cumprimento emergencial e imediato das demandas abaixo listadas, e que estes órgãos garantam nosso direito a uma educação baseada na especificidade de cada um dos povos que assinam este documento:

- Que seja garantida a formação continuada para professores indígenas.
- Que seja garantida a participação indígena na gestão das escolas, inclusive em cargos de direção e coordenações, para isso, que sejam garantidos concursos ou mecanismos que garantam essa participação.
- Criação de concurso público para efetivação de professores indígenas. Que seja garantida a participação dos povos indígenas na elaboração do mesmo.

- Junto ao MEC, aprofundar a discussão a respeito do “Programa Nacional dos Territórios Étnico-Educacionais”.

- Que seja criado e garantido um sistema educacional próprio para os povos indígenas.

- Criação de espaços internos dentro das coordenadorias/gerências onde os indígenas possam discutir e deliberar de forma direta suas políticas e ações para a educação, aproximando assim os setores pedagógicos e de relações humanas das demandas das comunidades.

Anunciamos como representantes dos povos Kaingang, Guarani Mbya e Xokleng que compõem esta Comissão entre indígenas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina:

- Povo Kaingang: Ari Neres, Vanisse Domingos, Jocemar Kovenh Garcia, Valmor Venhira, Pedro Alves de Assis.

- Povo Guarani Mbya: Eunice Antunes, Adão Antunes, Carlos da Silva, Cecília Barbosa, Marcos Moreira.

- Povo Xokleng: Aristides Kriri, Josiane de Lima, CopacãmTschucambang, WoieKriri Sobrinho Patte, VougeCamlem.

Sem mais, assinam os professores. Chapecó – SC, 04 de maio de 2014. (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2014).

Neste documento, construído por debates com a participação efetiva dos representantes dos povos organizados, ficam explícitas as mudanças necessárias para se atingir uma educação para o indígena. As reivindicações são por formação para os professores, pois a falta de professores impede que as crianças sejam atendidas por professores de sua etnia, conhecedores de seus costumes, negando-lhes uma educação que prime por seus preceitos culturais.

A Resolução CNE 03/99 fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e apresenta como base os artigos 210, parágrafo 2.º, e 231 da Constituição Federal, os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação e o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. No texto, destaco o local de funcionamento das escolas indígenas, citado no artigo 2º, “[...] inciso I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos.”

Neste artigo, fica claro que, ao ofertar o ensino para o indígena na escola regular, o Estado não está atendendo o que a Lei se propõe, que é a escola no

território indígena. O artigo 3.º esclarece como deve ser oferecida e organizada esta escola.

Art. 3.º Na organização de uma escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- a) suas estruturas sociais;
- b) suas práticas socioculturais e religiosas;
- c) suas formas de produção do conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- d) suas atividades econômicas;
- e) a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- f) o uso de material didático pedagógico produzido de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Uma questão levantada pelos Guarani é a dificuldade de permanecerem no espaço convencional de sala de aula, o que remete ao texto acima, quando assegura que o modelo de edificação da escola deve atender aos interesses da comunidade.

Quando falo da comunidade, quero referir a uma comunidade particular, pois cada uma terá sua especificidade e conceito sobre qual escola desejam. Não adianta existir um modelo padrão de edificações de escolas indígenas com base em um modelo existente, porque cada comunidade étnica tem seus arranjos próprios e suas simbologias.

Outro aspecto importante é a formação dos professores, que deverá ser ofertada, já que as atividades docentes na escola serão exercidas prioritariamente por professores indígenas, oriundos da respectiva etnia.

O artigo 9.º fala sobre as esferas de competência para oferta do ensino escolar indígena. No parágrafo único, o texto explicita que os municípios que oferecem educação escolar indígena em parceria com o Estado deverão ter constituído um sistema próprio de educação, sendo necessária a anuência das comunidades interessadas. Caso não satisfaçam as exigências, terão o prazo

máximo de três anos para se adequarem ou passarão a responsabilidade para o Estado.

O questionamento que faço, frente a este artigo da Resolução 03/99, refere-se a quem cabe supervisionar o Estado sobre o bom funcionamento das escolas e o cumprimento das normatizações legais. Atualmente, no Estado do Rio Grande do Sul, as escolas indígenas são de responsabilidade do governo estadual, e não há um órgão normativo que garanta a supervisão do processo, restando às comunidades reivindicarem seus direitos.

Em 2001, foi sancionada a Lei n.º 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, que tece considerações e apresenta algumas orientações para a elaboração dos diversos planos, com o objetivo de incentivar parcerias. Seu objetivo principal é a necessidade da elaboração de um plano amplo e unitário para o País. O prazo de tramitação legislativa até a aprovação durou três anos, de 1998 a 2000, e sua votação na Plenária da Câmara dos Deputados aconteceu em caráter de urgência, tendo então sido finalizado em 09 de janeiro de 2001.

O capítulo 9.º do PNE trata da Educação Indígena como modalidade de ensino, estabelecendo um diagnóstico com o seguinte texto:

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só desta forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originários do território. (PNE, 2001, p. 91).

Na citação acima, fica explícito que, mesmo assegurada por normatizações legais, inclusive na Constituição Federal, a Educação Indígena não é ofertada como o previsto, sendo realizada de maneira fragmentada e descontínua.

Há muito a ser feito para a universalização e garantia de inclusão dessas políticas públicas no universo dos programas governamentais, principalmente

atendendo ao que é reivindicado pelas comunidades, ou seja, a elaboração de um plano educacional construído pela comunidade, com base nos seus desejos e na construção simbólica do que é uma escola para o indígena.

O PNE 2001 atribuiu aos Estados a responsabilidade legal pela Educação Indígena e definiu como meta universalizar a adoção das diretrizes para a política nacional de educação. O prazo estabelecido foi de dez anos para ofertar nas comunidades programas equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ampliando gradativamente, seja na própria escola indígena, seja integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas.

No objetivo acima citado, existe um total dissenso com todas as prerrogativas das normatizações referentes à educação Indígena. No PNE, ficaram estabelecidas as diretrizes a serem cumpridas para os próximos dez anos na educação do país, e encontramos brechas em seu texto quando prevê: “[...] ampliando gradativamente quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas”.

Como usar o termo “em classes comuns” se o objetivo primeiro para educação indígena é “[...] garantir escola indígena no território indígena com currículo organizado pelos indígenas e respeitando a especificidade do local e da comunidade em que a escola está inserida?”

O que foi questionado acima me possibilita afirmar que estamos frente a uma declaração que não apresenta valor político para um enfrentamento e luta para sua aplicação verdadeira. Como os indígenas irão reivindicar, ao final do prazo estipulado, que não foi cumprida a implantação da escola na aldeia se é possível justificar esta falta com a oferta de vagas nas escolas regulares?

O mesmo documento apresenta como metas a promoção e o aperfeiçoamento de professores em cursos na área indígena e assegura a autonomia das escolas no que se refere à elaboração de seus projetos político-pedagógicos. O prazo estabelecido no PNE é de um ano para adequação da

infraestrutura das escolas de acordo com o uso social e concepções de espaços próprios de cada comunidade.

Para a efetivação dessas metas, esbarramos no direito de recuperação de seus territórios. Para os indígenas, em especial para os Guarani, a gestão de seus territórios e a relação com a terra são elementos muito importantes que refletem no currículo e na promoção da educação indígena, no instante em que se percebe “[...] a importância dos recursos naturais para sua reprodução física e cultural”, e constata-se “[...] que vivem confinados em terras reduzidas e degradadas”. (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 1).

Quando observado o papel e a representatividade dos recursos naturais na formação do indígena, torna-se fácil a compreensão de que o comprometimento das áreas e territórios, a degradação ambiental e a falta de espaço livre dificultam o processo de reprodução do seu conhecimento, suas crenças e seus ritos, inviabilizando uma proposta autônoma de educação.

Aguilera Urquiza e Nascimento (2010) expõem que a instalação de escolas nas aldeias, a arquitetura dos prédios, a posição geográfica e o acesso a este espaço é questionável pelo indígena, principalmente pelos Guarani. A aldeia “[...] representa o centro do seu território tradicional, conhecido como ñanderetã (nosso território); é o espaço para a continuidade do seu modo de ser”. (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 1).

Se a escola não atende e não está em sintonia com o que os Guarani esperam da escola, acaba por perder o sentido originário de educação indígena. A escola na aldeia é um processo de reorganização social que apresenta a necessidade de mudanças e reafirmações perante a alteridade.

Para Nascimento e Vinha (2007), existe a consciência de que a escola colonizadora promoveu uma educação inadequada para a população indígena, com objetivos de mudanças, o que acabou gerando ruptura com as tradições culturais originárias. O que não se pode negar é que, na atualidade, há a necessidade da escola nas aldeias. O desafio dessas constatações é responder a questionamentos

como: qual o tipo de escola que deve servir ao indígena? Qual deve ser a função dessa instituição? Como os indígenas querem sua escola?

Em março de 2000, iniciaram-se reuniões, por iniciativa do Ministério da Educação, para a construção do Referencial para Formação dos Professores Indígenas. O documento, finalizado em 2002, contou com a participação de coordenadores de programas de formação de professores indígenas e 15 professores indígenas de 13 povos distintos, com a finalidade de formular o perfil do profissional para atuação nas escolas indígenas.

O documento procurou apresentar ideias e práticas executadas em diferentes contextos culturais que mostraram ser eficazes e de qualidade para o aluno. O objetivo principal deste referencial é contribuir para a formação inicial e continuada de professores indígenas.

A educação indígena deixou de ser algo imposto pela sociedade nacional e ganhou um caráter de reivindicação do indígena, buscando construir formas de relacionarem-se com os demais segmentos da sociedade brasileira. O que precisa ficar claro é que as reivindicações são por um projeto específico e não por uma escola igual à da sociedade envolvente localizada na aldeia.

Deve constituir-se uma escola que oferte o envolvimento da comunidade e o uso das línguas indígenas e o português, com metodologia adequada, calendário diferenciado, ou seja, processos próprios de ensino e aprendizagem, reconhecendo sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. O objetivo passa da incorporação do indígena à Comunhão Nacional para legislar sobre os povos indígenas, conforme o artigo 22 da Constituição vigente, no intuito de protegê-las.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:
XIV - populações indígenas. (BRASIL, 2014).

No artigo 210, parágrafo 2.º da Constituição Federal, encontramos assegurado às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Não há um modelo de escola indígena que possa ser usado para todo o país. Existem experiências particulares de organização, que são, em alguns casos, construídos pela comunidade.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, lançou, em 2002, o documento “Programa Parâmetros em Ação”. Nesta coletânea, o texto intitulado “Educação Escolar Indígena”, organizado por Luiz Benzi Grupioni, teve a intenção de contribuir para o processo de formação diferenciada dos professores indígenas, reproduzindo as principais leis que asseguram o direito a uma educação de qualidade e respeitosa da diversidade social e cultural.

O documento é organizado de maneira que faz análises sobre as principais normatizações legais para a educação escolar indígena, que são: os direitos indígenas na Constituição Federal de 1988; a educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394); o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172); o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação; e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação.

O Decreto de 22 de março de 2006 criou a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). No seu artigo 2.º, Inciso V, define como competência da CNPI, entre outras: propor a atualização da legislação e acompanhar a tramitação de proposições e demais atividades parlamentares relacionadas com a política indigenista e propor diretrizes, instrumentos, normas e prioridades da política nacional indigenista, bem como estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelos órgãos da administração pública federal, relacionadas com a área indigenista.

A CNPI³⁶ é um órgão temporário, e uma das prioridades da Comissão tem sido a aprovação do PL 3571/2008, de autoria do Poder Executivo Federal, em trâmite no Congresso Nacional, que cria o Conselho Nacional de Política Indigenista.

PL 3571/2008 - Projeto de Lei

Situação: Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Integração Nacional, Desenvolvimento Regional e da Amazônia (CINDRA).

Identificação da Proposição

Autor: Poder Executivo

Ementa

Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI e dá outras providências.

Explicação da Ementa

Estabelece que o CNPI substituirá a Comissão Nacional de Política Indigenista; será um órgão de composição paritária com representantes do Executivo, dos Povos e das Organizações Indígenas de todas as regiões brasileiras e das Entidades Indigenistas. Altera a Lei nº 5.371, de 1967, e revoga o Decreto-Lei nº 423, de 1969, que tratam sobre a FUNAI. (PROJETOS DE LEIS – Câmara dos deputados).

Nesse sentido, foi aprovada, pelo plenário da CNPI, a proposta de realização de um Seminário Nacional e de 10 oficinas regionais, com a participação de representantes indígenas de todo o país, para a apresentação de propostas visando à atualização do Estatuto dos Povos Indígenas.

³⁶ O projeto dá ao conselho caráter deliberativo e não apenas consultivo. Com isso, o governo terá que acatar as decisões tomadas com a participação dos índios. O CNPI substituirá a Comissão Nacional de Política Indigenista, que é um órgão consultivo. O CNPI fará reuniões ordinárias a cada três meses e, extraordinárias, a critério do presidente. O texto determina ainda que o Poder Executivo deverá arcar com as despesas dos representantes indígenas e das entidades indigenistas nas reuniões do CNPI. Entre as atribuições do conselho, estabelecidas pela proposta, estão:

- definir as prioridades para a política nacional indigenista; - encaminhar denúncias de ameaça ou violação de direitos indígenas; - acompanhar a elaboração e a execução do Orçamento da União, no que se refere à Política Nacional Indigenista; - incentivar a implementação de políticas públicas específicas para os povos indígenas; - convocar, a cada 4 anos, a Conferência Nacional dos Povos Indígena, responsável pela revisão da política indigenista; - promover e apoiar campanhas educativas sobre os direitos dos povos indígenas e sobre o respeito à sua diversidade étnica e cultural; - e estimular a capacitação técnica permanente de agentes governamentais e de representantes dos povos indígenas, para a qualificação na atuação na política indigenista. (CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto cria Conselho Nacional de Política Indigenista. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/125189-PROJETO-CRIA-CONSELHO-NACIONAL-DE-POLITICA-INDIGENISTA.html>>. Acesso em: 22 abr. 2014.)

Durante a 10.^a Reunião Ordinária da CNPI, uma delegação de representantes indígenas e da sociedade civil, acompanhada da Secretária Executiva da Comissão Nacional de Política Indigenista, entregou a proposta oficialmente ao presidente do Congresso Nacional. Nesta oportunidade, foi reiterada a solicitação de que o tema seja retomado, com a instalação de comissão especial para tratar dos projetos de lei relacionados aos povos indígenas, em especial do Estatuto dos Povos Indígenas.

Entre as regulamentações previstas pelo Estatuto, temos a proteção da criança e do adolescente indígenas, os Conselhos Tutelares e a Educação Escolar Indígena, o que está em consonância com as demais deliberações legais.

Ressalto que os incisos V e VI do artigo 180 estabelecem a participação e o controle social das suas atividades pelos povos indígenas e a garantia de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições.

Farão parte do CNPI vinte representantes indígenas com voz de dez votos, assim distribuídos por área geográfica: nove da Amazônia; seis do Nordeste e Leste; três do Sul e Sudeste; dois do Centro-Oeste; além de dois representantes de duas organizações não governamentais indigenistas.

No ano de 2008, foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que afirma que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhece, ao mesmo tempo, o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais.

A mesma declaração reconhece também a necessidade urgente de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas, assegurados em tratados, acordos e outros arranjos construtivos com o Estado.

Relacionado com a luta por uma educação autônoma, o artigo 8.º contribui dizendo que os povos e as pessoas indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura. O artigo 14.º prevê aos povos indígenas o direito de estabelecer e controlar seus sistemas de ensino e instituições educativas

que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.

A Coordenação Geral de Educação da Fundação Nacional do Índio propôs, em 2009, a realização de uma avaliação independente dos objetivos e das metas da educação indígena do Plano Nacional de Educação, como forma de se realizar um diagnóstico da situação atual de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil. Em 2011, foi lançado o relatório Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/01/Cumprimento dos Objetivos e Metas do Capítulo Educação Indígena.

De acordo com este relatório, foi a primeira vez que se realizou uma ampla análise da situação da educação indígena no país, sendo esta uma demanda há muito tempo apresentada por representantes do movimento indígena organizado e por pesquisadores que acompanham essa temática, face à inexistência de indicadores de avaliação e de acompanhamento das políticas públicas.

O PNE tem ao todo 295 (duzentos e noventa e cinco) metas, das quais 21 são da modalidade educação indígena. Silva (2002, p. 6) apresentou uma crítica referente ao PNE:

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz - em diversos pontos que veremos mais adiante -, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro. A própria Constituição de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 2º, assegura, além do uso das línguas indígenas, o direito aos processos próprios de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2003) apresenta o PNE como um instrumento importante de planejamento e gestão, onde, a partir de um diagnóstico sobre a realidade educacional do país, foram estabelecidas metas, prazos, responsabilidades e fontes de financiamento para que o poder público pudesse desenvolver sua política e a sociedade civil organizada realizasse o controle social.

É preciso ouvir a comunidade para compreender o que os indígenas buscam na escola. Ao propor uma escola aos povos indígenas, mediante um modelo pronto e acabado, se estabelece uma relação de poder e, com isso, há o desrespeito às características tradicionais e se desconsideram os princípios de pluralidade cultural.

3 CAPÍTULO II – APRENDIZAGENS NA CULTURA MBYÁ GUARANI

Os Mbyá Guarani possuem suas formas próprias para estabelecer o aprendizado. O aprendizado surge do meio social, por meio dos processos simbólicos que são transmitidos pela arte, ritos, pelo cotidiano dos cantos, as danças, as festas e os momentos de rezas.

Na visão do Guarani, a escola surgiu e deixou marcado um longo processo de dominação, sentimento de incapacidade e de raça inferior. O projeto das missões trabalhou com a meta incontestável de integrar os indígenas ao modelo colonial europeu.

Na implementação da República brasileira, aconteceram mudanças em relação à escolarização dos indígenas. Em 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), há o registro de criação de novas escolas. O termo “novas escolas” era pelo fato de estarem em nova responsabilidade, que era a FUNAI, mas a retomada do ensino para os indígenas mantinha um caráter assimilacionista, julgando os índios como incapazes de autogestão. Segundo Galert e Assis (2002. p. 100), a conquista espiritual não deixava de ser uma prerrogativa da conquista dos territórios e dos povos.

De acordo com Silvio C. Santos (1975), o modelo de escola oferecido pela FUNAI era o de escolas rurais, e não havia escolas para as comunidades aldeãs. A escola rural era aceita em decorrência da submissão a que estavam sujeitos os indígenas, sendo vistos como uma categoria inferior dentro da sociedade.

Esse tipo de escola se enquadrava no modelo orientado a manter os indígenas em estado de dominação, priorizando o ensino linguístico da língua portuguesa e não da língua própria do grupo. Este aspecto, entre outras características deste tipo de escola, era uma forma de desintegração do aparato cultural indígena, já que acabando com a fala da língua tradicional, estes aos poucos iriam se integrar ao sistema nacional, provavelmente ao modelo de campesinato, adquirindo conceitos ocidentais e deixando de viver de forma tribal. (BARÃO, 2005, p. 15).

Essa proposta de ensino, segundo Fredrik Barth - Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-fenart (1998), seguiu os moldes da proposta da Escola de Chicago, para o problema da identidade entre os imigrantes. Acreditava-se que a educação escolar universalista iria acabar com as diferenças étnicas e que, a partir de um ensino massificado, as novas gerações não teriam mais nenhum traço de suas raízes étnicas, o que se mostrou ineficaz empiricamente.³⁷

O extermínio do indígena como uma raça diferente e sua incorporação à Comunhão Nacional exemplifica o que Agamben (2010) denomina de “poder soberano”, aquele que decide quem está sujeito ao “estado de exceção”, sujeito a ser “homo sacer.”

O que homo sacer revela é a existência do soberano como figura essencial do direito ocidental e da sua ordem política. O soberano existe porque tem o poder de decretar a exceção do direito, ou seja, suspender o direito para decretar a existência da vida nua. Só um poder soberano, que esteja fora da ordem e acima do direito, tem o poder de decretar a suspensão do direito para os outros. (RUIZ, 2011, p. 96).

Os povos indígenas estão submersos no estado de exceção, pois historicamente passaram por um longo período em que suas prerrogativas como cidadãos foram suspensas. O reconhecimento dos indígenas se dá como uma simples vida natural. Qualquer pessoa que viesse a matar um indígena estava isento de pagar por seus atos. O estado de exceção, em muitos casos, se torna permanente, de tal maneira que os excluídos sociais são privados de seus direitos básicos fundamentais, operando em uma condição de ‘vida nua’, que não é mais reconhecida pelo direito, ou seja, para os excluídos a exceção é a norma.

Desse modo, para os povos indígenas, o estado de exceção se tornou a regra. Cada vez mais vivemos sob um regime biopolítico, numa constante luta em definir o que está dentro e o que está fora da ordem política. O que está dentro é uma vida que merece e deve ser protegida, e o que está fora é uma vida descartável. Estamos atrelados a uma dinâmica da proteção, da vida e da destruição

³⁷ Aprofundar o tema em POUTIGNAT, P. & STREIFF – FENART, J. O que é um grupo étnico? In: Teorias da etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

da vida. Esta dinâmica segue o que inclui e o que se exclui dos aparatos jurídicos, que são regulados pelo poder soberano.

Para Agamben (2010), o soberano é aquele que julga todos os homens como sagrados, ou seja, podem ser mortos, e isso não caracteriza homicídio. “A vida insacrificável e a qual, não obstante, se pode matar, é a vida sagrada.” (AGAMBEN, 2010, p. 99). Enquanto houver poder soberano, haverá vida nua e exposta ao abandono e à morte.

A relação de abandono é, de fato, tão ambígua, que nada é mais difícil do que desligar-se dela. O bando é essencialmente o poder de remeter algo a si mesmo, ou seja, o poder de manter-se em relação com um irrelato pressuposto. O que foi posto em bando é remetido à própria separação e, juntamente, entregue à mercê de quem o abandona ao mesmo tempo excluído e incluso, dispensado e, simultaneamente, capturado. (AGAMBEN, 2010, p. 109).

As escolas rurais de que falava Santos (1975) representavam uma forma de desarticular as comunidades que insistiam em manter seus costumes. A escola serviu como instrumento de desintegração do aparato cultural indígena, principalmente por acabar com a comunicação na língua tradicional.

Quando nos aproximamos dos índios e lhes oferecemos nossas escolas, nossos hospitais, nossos empregos e salários, nosso consumo decorrente de uma relação específica com os objetos, estamos imbuídos do pensamento ocidental que se julga único e raramente se dispõe a considerar a profundidade e a própria legitimidade desse outro pensar. Todas as instituições da sociedade não indígena americana têm a marca de um pensamento lógico, que a modernidade europeia forjou, baseada na objetividade que fragmenta o mundo e explica seus porquês, buscando soluções eficientes num pensar causal, despersonalizado, científico e ativo. Em geral, mesmo envolto em boas intenções, as ações que partem do mundo ocidental para o mundo indígena se frustram, ao não considerar um pensamento e um modo de ser próprios. Ao oferecer soluções ocidentais para o modo de vida Guarani, estamos, em geral, considerando o conhecimento que se forjou durante o processo de industrialização e no mundo de objetos, criado fora dos sujeitos, valorizado e consumido pelo ser ocidental. Os objetos não têm, na vida Guarani, o mesmo valor que a eles atribuímos e isso nos escandaliza, pois não é comum nas aldeias a sacralização dos objetos e, ao vê-los jogados, os olhos desavisados julgam tal desapego como descuido, desleixo e negligência. (BERGAMASCHI, 2005, p. 106).

Segundo Carneiro da Cunha (1987, p. 24-25), a existência de uma cultura não necessita seguir as características primárias para ser considerada como um grupo étnico, muito menos que essa cultura deva obrigatoriamente partilhar de uma cultura ancestral. Ela exemplifica o que está exposto acima, dizendo que, se para identificarmos um grupo étnico levássemos em conta os traços culturais como língua, religião, não poderíamos afirmar que um povo qualquer é o mesmo que seus antepassados, visto que nós não temos as mesmas técnicas e os mesmos valores de nossos antepassados.

O mesmo grupo étnico exibirá traços culturais diferentes conforme a situação ecológica, social em que se encontram, adaptando-se às condições naturais e às oportunidades sociais resultantes da interação com outros grupos e, no entanto, não podemos dizer que, com isso, eles perderam sua identidade própria.

Em suma, traços culturais poderão variar no tempo e no espaço, como de fato variam, sem que isso afete a identidade do grupo. Essa perspectiva está, assim, em consonância com a que percebe a cultura como algo essencialmente dinâmico e perpetuamente reelaborado. A cultura, portanto, ao invés de ser pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 25).

A transmissão de saberes é algo que existe em todas as sociedades, e cada uma tem seus mecanismos próprios para essa transmissão. É necessário conhecer, ou seja, como e para quem se destina o ensino. Na sociedade atual, o mecanismo imposto para a transmissão do conhecimento está vinculado a uma visão ocidental, que se organiza para um modelo de sociedade específica. Impor esse modelo para outros grupos étnicos é impor violentamente um espaço de representação, é agir com superioridade étnica, como se existisse uma raça homogênea.

Durante muito tempo, pensou-se que a definição de um grupo étnico pertencesse à biologia. Um grupo étnico seria um grupo racial, identificável somaticamente. Grupo indígena seria, nessa visão, uma comunidade de descendentes “puros” de uma população pré-colombiana. Esse critério ainda é vigente no senso comum popular. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 113).

O etnocentrismo foi difundido historicamente em nosso país, principalmente nos movimentos de colonização e conquista territorial. Esses processos ratificaram a ideia de anular uma cultura diferente, substituindo-a por aquela que julgavam ser superior.

Para a constituição de uma soberania Nacional Política, era fundamental a dominação étnico-racial. Para se definir o que era a Nação para o “outro”, a visão de quem eram os brasileiros, era necessário um controle do território e de quem nele vivesse. A concepção de Nação enfatizava uma unidade homogênea. A construção dessa unidade homogênea não se consolidava como o esperado porque esbarrava na heterogeneidade física e cultural do povo. A visão de totalização hegemônica que partia do Estado era uma construção simbólica de Nação perfeita na qual, talvez, se incluía o conceito de comunhão?

Para Carneiro da Cunha (1987), quando a noção de cultura substitui a de raça, entende-se que cultura não é biologicamente dada. Cultura é algo adquirido e também pode ser perdido. Surge então o conceito de aculturação, seguido pelo Brasil e por outros países com o objetivo de construir uma nacionalidade. Acreditava-se na benéfica influência das cidades onde a vida seria regida por laços principalmente contratuais. A cultura não é algo dado, posto, algo lapidável, é algo em constante transformação, reinventado, recomposto, investido de novos significados.

Com base em Williams (1992), cultura é história, e suas transformações no campo das relações sociais se organizam de acordo com as próprias estruturas sócio-históricas, ou seja, é a cultura que vai determinar os significados de uma sociedade, instituindo outros valores, se articulando com a política e a economia. Cultura não pode ser reservada a uma minoria; onde estiverem os seres humanos, lá estará a cultura. Trabalha-se muitas vezes com a ideia de que cultura deve ser preservada e, pelo contrário, ela não se acaba; está em constante transformação, produção em diferentes lugares com milhares de humanos. Não se quer dar um conceito, um sentido à cultura e, sim, dar-lhe qualidade e possibilidade de expressão.

Para Sales (2008), o esquema classificatório adotado por José Bonifácio³⁸ construiu a representação identitária do brasileiro como branco, cristão, proprietário, cidadão, e sua melhor contribuição e lealdade era o que chamaram de “fardo civilizatório do homem branco”³⁹, que tinha o objetivo de construir a ordem moral por meio da fé cristã, da educação e do trabalho.

A contrapartida do “fardo” seria o usufruto do trabalho daqueles que são objeto desse esforço civilizatório, em especial, “índios” e “negros”, cujos destinos os “já brasileiros” deveriam decidir, utilizando um conjunto de práticas disciplinares que produzissem a lealdade de “negros” e “índios” à Nação Branca, conforme uma inclusão diferenciada que preservasse, ao mesmo tempo, a unidade política e a hierarquia social. (SALES, 2008, p. 48).

No processo de transformações culturais, os jesuítas desempenharam papel importante nas mudanças socioculturais dos indígenas, pois a ação civilizatória tinha o propósito da evangelização e também de impor os valores da sociedade europeia. Segundo Schaden (1962), nos aldeamentos alguns costumes eram permitidos, como danças, músicas, mas desde que direcionados para o cristianismo.

O poder dos jesuítas como espaço político da soberania se constituiu mediante uma dupla exceção: como uma excrescência do profano no religioso e do religioso no profano, que configura uma zona de indiferença entre sacrifício e homicídio. “Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável é a vida que foi capturada nesta esfera”. (AGAMBEN, 2010, p. 85).

O indígena, assim como o “homo sacer”, em uma vida abandonada pelo direito, incluído pela exclusão e excluído de forma inclusiva, encontra-se em uma dupla exclusão do contexto real das formas de vida, sejam profanas ou religiosas. Ele existe somente na medida de seu ser estar em íntima simbiose com a morte, mas sem pertencer ao mundo dos defuntos.

³⁸ José Bonifácio foi ministro do Reino e dos negócios estrangeiros de janeiro de 1822 a julho de 1823 e participou dos movimentos de Independência do Brasil.

³⁹ “fardo civilizatório do homem branco”: construir a ordem moral, através da fé cristã, a ordem civil através da Lei e a ordem econômica através da educação [dos ex-escravos] para o trabalho. Aprofundar o tema em: RAMOS, Jair de Souza. O Brasil sob o paradigma racial: sociologia histórica de uma representação. In: PENA, Sérgio Danilo (org.). *Homo brasilis*, p. 134-136.

Com base nos registros do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul⁴⁰, no período Pombalino⁴¹, existiram escolas de internato das crianças indígenas. Era proibido aos alunos conversar em língua nativa nem praticar qualquer tipo de atividade religiosa tradicional. Neste local, havia quem vigiava todas as atividades das crianças e as orientava dentro dos ensinamentos específicos da sociedade colonial. O objetivo era educá-las para que se tornassem cristãos civilizados, conforme o modelo europeu. Eram educadas para serem subalternas de uma ordem. Pombal queria que os índios substituíssem o trabalho braçal da Amazônia; por isso, criou a Vila Pombalina, a fim de controlar os indígenas econômica e socialmente. Esta política Pombalina demonstra que a política do Estado colonizador, como poder soberano, decidia sobre a vida dos povos originários. Esta política praticamente não sofreu alteração ao longo da história da monarquia e, mesmo, da República. Por essa razão, é possível identificar nela o que Agamben (2010, p. 139) denomina de “vida nua”, “vida indigna de ser vivida.”

Os indígenas sempre ocuparam o espaço de uma vida indigna de ser vivida, vidas humanas que perderam, a tal ponto, a qualidade do bem jurídico que a sua existência, ou não, sequer chega a representar um valor para a sociedade.

Na medida em que o Soberano decide sobre o estado de exceção, compete em qualquer tempo o poder de decidir qual vida possa ser morta sem que se cometa homicídio; na idade da biopolítica, este poder tende a emancipar-se do estado de exceção, transformando-se em poder de decidir sobre o ponto em que a vida cessa de ser politicamente relevante. (AGAMBEN, 2010, p. 138).

A constituição das Vilas Pombalinas previa uma escola com professor branco para as meninas e professor branco para os meninos, sendo proibido o uso de outro idioma que não o português; proibia a nudez e a habitação em casa coletiva, e todos os indígenas deveriam ter sobrenome lusitano. Esta proibição se efetivou com uma lei elaborada em 1755, que se tornou pública em 1757, primeiramente para o Estado

⁴⁰ ARQUIVO Histórico do Rio Grande do Sul. Os índios d’Aldeia dos Anjos: Gravataí – século XVIII. Porto Alegre: Grafosul, 1990.

⁴¹ O Período Pombalino vai de 1760 a 1808 e leva esse nome devido às reformas realizadas na metrópole e, nas colônias portuguesas, pelo primeiro-ministro de Portugal, Conde de Oeiras e Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo. (HISTÓRIA BRASILEIRA. **Período Pombalino**. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/periodo-pombalino/>>. Acesso em: 25 mar. 2014.)

do Grão-Pará e Maranhão e, no ano seguinte, no dia 17 de agosto de 1758, um Alvará estabelecia regra para todo o Brasil. Este Alvará extinguiu o trabalho missionário dos religiosos.

O Alvará de 17 de agosto de 1758 foi efetivamente revogado em 1988, quando da promulgação da Constituição Federal que, em seu artigo 210, oferta a possibilidade do ensino na língua materna para as comunidades indígenas. Brandão (2005) expõe que essa mudança se efetivou como um adendo à oração principal da redação do artigo constitucional que diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa”. O autor salienta o restante do parágrafo que diz: “[...] assegurada às comunidades indígenas também (grifo meu) a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Analiso a palavra “também” como uma escrita que cria a possibilidade da oferta do ensino e dos processos de aprendizagem na língua indígena, mas não expressa o verdadeiro significado e importância para que isto ocorra, nem mesmo interesse político e econômico. O texto não expressa a garantia de um ensino na língua indígena ou, até mesmo, somente na língua indígena, se assim os povos decidirem.

O Alvará possibilitou ao Marquês de Pombal criar uma política que buscava submeter o índio à sociedade dos brancos, transformá-lo em um trabalhador ativo, a fim de assegurar o povoamento e a defesa do território colonial. A estrutura biopolítica da modernidade é a decisão sobre o valor ou (des)valor da vida.

Aquela vida natural que, no antigo regime, era politicamente indiferente e pertencia, como fruto da criação a Deus, e no mundo clássico era (ao menos em aparência) claramente distinta como zoé da vida política (biós), entra agora em primeiro plano na estrutura do Estado e torna-se aliás o fundamento terreno de sua legitimidade e da sua soberania. (AGAMBEN, 2010, p. 124).

Obrigar a catequização dos indígenas estava ligado ao fato de terem sido reconhecidos, em 1537, como humanos pelo Papa Paulo III; logo, necessitavam de batismo. Mais uma vez o etnocentrismo prevaleceu e só assim os indígenas seriam

libertos da ignorância e teriam condições de se igualarem à raça branca, que é pura e digna de servir a seu Deus.

Para os gregos, a palavra vida não tinha um termo único. Eram necessários dois termos distintos: *zoé*, que significava o simples fato de viver, que era comum a todos os seres vivos, como animais, homens e deuses; e *biós*, que indicava a maneira de viver própria de um grupo.

A simples vida natural foi excluída no mundo clássico e retomada na Idade Contemporânea, em que a vida natural começa a ser incluída nos arranjos do poder do Estado e, assim, a política se transforma em biopolítica. Para Foucault (1994), a saúde da nação e a importância da vida biológica passam a ser tratadas como problema do poder soberano e se transforma progressivamente em governo dos homens.

Passado meio século da promulgação da constituição, é comum encontrarmos discursos a favor da assimilação, ou seja, proporcionar espaço para que o indígena seja educado, civilizado, ensinado, treinado para ser parecido com os brancos, seguindo os mesmos costumes, chegando mais perto de ser verdadeiro humano.

Para Schaden (1962), os jesuítas criaram um discurso acerca do que era ser um Guarani, e este discurso era pautado pelos moldes europeus cristãos, ou seja, julgar o outro com base em um padrão de normalidade estabelecido. Segundo Agamben (2010), diante de um excesso, o sistema interioriza por meio de uma interdição aquilo que o excede e, deste modo, designa-se como exterior a si mesmo.

A situação que vem a ser criada na exceção possui, portanto, este particular, o de não poder ser definida nem como uma situação de fato, nem como uma situação de direito, mas institui entre estas um paradoxal limiar de indiferença.

Não é um fato, porque é criado apenas pela suspensão da norma, mas pela mesma razão, não é nem ao menos um caso jurídico, ainda que abra a possibilidade de vigência da lei. (AGAMBEN., 2010, p. 25).

No exercício de sua soberania, a sociedade criou seus próprios espaços jurídico-políticos. Para Agamben (2010), ela não se limita a distinguir o que está dentro e o que está fora, a normalidade e o caos, mas troca entre eles um limiar que é o estado de exceção.

3.1 A TERRA COMO PARTE INTEGRANTE DA SOCIEDADE

Para compreender o significado de território para os indígenas, é preciso se distanciar dos conceitos de acumulação de bens, valor comercial e propriedade privada, e entender o conceito de terra como espaço físico e sociopolítico. As lutas e os confrontos pelos territórios indígenas apresentam ideais diferentes, de modo que os bens considerados dignos de serem reivindicados possuem significados distintos para os indígenas e não indígenas.

Entende-se aqui a territorialidade como um modo de delimitação e manifestação histórico cultural das identidades coletivas dos sujeitos sociais indígenas, pelo qual a diversidade de seus interesses e necessidades ganha visibilidade e legitimidade. As territorialidades se definem, portanto, na luta política e na afirmação e defesa de direitos sociais. Nesse sentido, a noção de território social é importante para dar visibilidade aos modos indígenas de pertencimento a um lugar, ou seja, as condições de reprodução sociocultural de seu modo de vida. (AGUILERA URQUIZA, 2007, p. 80).

Em sua obra, Schaden (1962) apresenta uma conversa com um Mbyá Guarani que diz não precisarem de dinheiro, nem de escola, porque Deus assim manda, pois o saber vem de Deus. Há o registro de um missionário que viveu entre os Mbyá, que se queixava porque os índios desprezavam toda educação intelectual, moral e religiosa. O pensamento do missionário ainda persiste, podendo ser considerado senso comum. Aparentemente, nada mudou, e é comum continuarmos a ouvir o discurso de que o índio não dá o devido valor ao que recebe da sociedade envolvente; não quer trabalhar e, por isso, pede terras aos governos.

Instalou-se no senso comum a ideia de que os índios gozam de privilégios (e não de direitos) porque – e enquanto – não chegaram (ainda) à civilização. Até lá, outorga-se-lhes uma proteção

paternalista, que concede ou reprime conforme as circunstâncias, mas que tenta se substituir à vontade dos índios, a quem não ouve ou, se ouve, não respeita. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 159).

Os povos indígenas possuem cultura diferente da sociedade branca na qual vivem, isto porque se encontram em um modelo de sociedade diferente; não compartilham dos mesmos costumes e dos mesmos propósitos, muito menos dos mesmos gostos. A terra é parte integrante da sociedade; é base para a cultura indígena; é o que lhes possibilita seguirem com seus rituais e xamanismo. Se a terra do indígena é tirada, não há dinheiro que a substitua, pois lhe foi suprimida a possibilidade de manter seu jeito de viver.

Do ponto de vista dos povos indígenas, a terra não é mercadoria, mas território, condição de sua reprodução não só física, mas social. Essa percepção está na base da inalienabilidade das terras indígenas e da sua regulamentação interna pelo direito de sua sociedade (art. 6º do Estatuto do Índio). A fragmentação de vários territórios indígenas (por exemplo, Yanomami, Nhambiquara) frequentemente pretendida pela União não só ignora o modo de vida dos povos caçadores-coletores, mas despreza a importância dos laços sociais entre aldeias distintas e da comunidade do território. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 34).

De acordo com as informações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no ano de 2012 foi decretado, pela Justiça Federal de Navirai-MS, a ordem de despacho de uma comunidade Guarani-Kaiowá - PyelitoKue/Mbarakay-Iguatemi-MS, formada por 170 pessoas. Em resposta à Justiça Federal, a comunidade enviou uma carta com os seguintes trechos:

Moramos na margem do rio Hovy há mais de um ano e estamos sem nenhuma assistência, isolados, cercado de pistoleiros e resistimos até hoje. Comemos comida uma vez por dia. Passamos tudo isso para recuperar o nosso território antigo PyleitoKue/Mbarakay. De fato, sabemos muito bem que no centro desse nosso território antigo estão enterrados vários dos nossos avôs, avós, bisavôs e bisavós, ali estão os cemitérios de todos nossos antepassados.

Cientes desse fato histórico, nós já vamos e queremos ser mortos e enterrados junto aos nossos antepassados aqui mesmo onde estamos hoje, por isso, pedimos ao Governo e Justiça Federal para não decretar a ordem de despejo/expulsão, mas solicitamos para decretar a nossa morte coletiva e para enterrar nós todos aqui.

Pedimos, de uma vez por todas, para decretar a nossa dizimação e extinção total, além de enviar vários tratores para cavar um grande buraco para jogar e enterrar os nossos corpos. Esse é nosso pedido

aos juízes federais. Já aguardamos esta decisão da Justiça Federal. Decretem a nossa morte coletiva Guarani e Kaiowá de PyelitoKue/Mbarakay e enterrem-nos aqui. Visto que decidimos integralmente a não sairmos daqui com vida e nem mortos.

Sabemos que não temos mais chance em sobreviver dignamente aqui em nosso território antigo, já sofremos muito e estamos todos massacrados e morrendo em ritmo acelerado. Sabemos que seremos expulsos daqui da margem do rio pela Justiça, porém não vamos sair da margem do rio. Como um povo nativo e indígena histórico, decidimos meramente em sermos mortos coletivamente aqui. Não temos outra opção, esta é a nossa última decisão unânime diante do despacho da Justiça Federal de Navirai-MS.

Atenciosamente, Guarani-Kaiowá de PyelitoKue/Mbarakay.
(CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2014.)

A presente manifestação dos indígenas na carta referida acima expressa a importância do território como condição de sua reprodução social e física. Este tema não se esgota em discussão sobre o cumprimento do que expressa a Lei, pois, muito mais do que ter um espaço para morar, o indígena busca o reconhecimento de seus territórios originários, o que possibilita seu modo de viver.

3.2 A INFÂNCIA GUARANI

Segundo Shaden (1962), os jesuítas que trabalhavam nas missões não concordavam com a forma como os Guarani criavam seus filhos. A visão que tinham era de que não se preocupavam com o futuro daqueles seres humanos, já que lhes davam muita liberdade e recebiam poucas cobranças, nenhuma disciplina. Esta não aceitação das diferenças alimentava cada vez mais a convicção de que os indígenas necessitavam de uma educação civilizatória. Esse conceito perdurou por longos anos na legislação, reafirmando e renovando o poder tutelar do Estado para com este povo.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 a tutela indígena, que até então se baseava no mero reconhecimento de sua existência, se ampliou para garantir o direito à diferença e preservação das identidades étnicas dos povos tradicionais. O conceito de tutela foi abolido dos termos jurídicos, perdendo força

como espaço de lei, o que não significa que, na prática, este processo de posse e intervenção no modo de vida dos indígenas tenha se esgotado. A população constrói uma visão frente à oferta de escola da aldeia como uma necessidade e um dever civil de contribuir com os caminhos para civilização e condições mínimas de sobrevivência.

A vida de um indígena é um fragmento da vida primitiva, considerada como um humano que foi banido da sociedade e, por isso, pode até ser eliminado sem culpa para quem praticar o ato, o que, para Agamben (2010), significa estar na posição de “homo sacer”. A possibilidade de eliminação se dá pelo fato de ser considerado como homem-lobo, ou seja, nem homem, nem fera, que habita paradoxalmente ambos os mundos sem pertencer a nenhum. O indígena, como “homo sacer”, encontra-se diante de uma “vida nua” que foi separada de seu contexto e sobrevive à morte.

Segundo Schaden (1962), para os Guarani a criança possui espírito de liberdade, independência, o que lhes permite participar da vida dos adultos em todos os seus aspectos, inclusive dos problemas. Um aspecto fundamental da cultura Guarani é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, e o grupo não interfere nesse processo. O Guarani descrê inteiramente da convivência e da eficácia de métodos punitivos para auxiliar na aprendizagem.

A criança tem autonomia, decide onde brincará, o que fará, como subirá em árvores, se tomará ou não banho no rio. A criança se desenvolve criando um sentimento de independência.

Aguilera Urquiza e Nascimento (2010) apresentam o papel que a criança indígena desempenha na sua sociedade, assumindo que ela é um ser completo em suas atribuições, é parte integrante da comunidade. A criança constrói sua cultura por intermédio de brincadeiras, afazeres, constrói seus próprios papéis e identidade. As crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que os cercam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos.

A brincadeira infantil é vista com grande importância, principalmente para manter algumas tradições, pois é por meio dela que acontece a experimentação do mundo, das reações, sendo capaz de desenvolver atividades autonomamente, sem uma dependência, ou receber ordens constantemente do que é e do que não é permitido, pois, por meio da observação, avalia as diversas situações.

As crianças participam de todos os acontecimentos da aldeia; não são excluídas das atividades porque não há, nas atividades rotineiras, a ideia de divisão do que são coisas de adultos e coisas de crianças. Elas são muito observadoras e trocam experiências entre si; aprendem atividades na interação com outras crianças, sem a intervenção do adulto. Aprendem a nadar, caçar, conhecer as plantas, dominar os espaços onde vivem e aprendem a cultivar suas crenças.

A brincadeira infantil é vista como de grande importância, principalmente para manter viva a cultura e a transmissão de conhecimentos, pois é mediante estas práticas sociais que acontece a experimentação do mundo, a qual permite a potencialização de reações por parte de cada indivíduo do grupo. Por meio das diferentes interações sociais, mesmo das brincadeiras, as crianças são capazes de desenvolver atividades autonomamente. Por esta razão, ao observá-las, pode-se constatar sua autonomia em relação aos adultos e, especialmente, àqueles que são encarregados de sua educação.

Os adultos não impõem ordens para as crianças o tempo todo, pois é mediante a observação que elas aprendem o que é e o que não é permitido. Agindo por si, avaliam as diversas situações. Entre elas, acabam por estabelecer um lugar identitário, material e simbólico.

As crianças participam de todos os acontecimentos da aldeia. Elas não são excluídas das práticas cotidianas, pois não existe a separação entre atividades de adultos e ações infantis. A presença das crianças nas atividades é exaltada; não há a interpretação de que dificultam ou atrapalham o que o adulto está fazendo.

São poucos os registros de uma cultura infantil Guarani. Quase não há brinquedos, pois tudo se resume em imitação das atividades dos adultos.

Etnografias passadas, como a de Schaden (1962), apresentam que, bem cedo, com seus três anos de idade, as crianças brincavam de caçar e pescar, com arcos e flechas.

Para o Guarani, ao longo do processo educativo, é impossível usar o sentido de repressão e disciplina como é comum ser usado na cultura ocidental. Isto se deve ao fato do extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual das crianças. Para os Guarani, as tendências das crianças nada mais são do que manifestações de sua natureza inata.

As interferências do adulto no desenvolvimento da criança dizem respeito quase que exclusivamente ao crescimento e bem estar físico. Confeccionam amuletos que ficam pendurados no corpo da criança, por mais variados motivos, como: crescer forte, evitar sapinhos na boca do bebê, aprender a caminhar depressa. No que se refere à existência física, as crianças estão cercadas de estímulo.

Nos registros de Shaden, 1962 os Guarani acreditam que a criança já nasce pronta, com a alma pronta. Não há interferências para forçar o desenvolvimento da natureza psíquica. Acreditam que as rezas não devem ser ensinadas; elas são recebidas, enviadas pelas divindades. As crianças participam das cerimônias familiares desde cedo, aprendem sem esforço tudo o que faz parte do patrimônio grupal; ao mesmo tempo, ficam à espera de que suas rezas pessoais sejam enviadas, cuja resposta se dará durante os sonhos.

Na organização social baseada na família grande⁴², a criança cresce aprendendo a não focalizar suas emoções ou expectativas de recompensa e

⁴² Os Guarani têm como base de sua organização social, econômica e política, a família extensa, isto é, grupos macro familiares que detêm formas de organização da ocupação espacial dentro dos tekoha determinada por relações de afinidade e consangüinidade. É composta pelo casal, filhos, genros, netos, irmãos e constitui uma unidade de produção e consumo. A cada família extensa corresponderá, como condição para sua existência, uma liderança, em geral um homem que denominam Tamõi (avô), não sendo raro, contudo, a existência de líder de família extensa mulher, que denominam Jari (avó) – neste caso, a incidência é maior entre os Nandeva. O líder familiar aglutina parentes e os orienta política e religiosamente. Cabe-lhe também as decisões sobre o espaço que seu grupo ocupa no tekoha e onde as famílias nucleares (pais e filhos) pertencentes a seu grupo familiar distribuem suas habitações, plantam suas roças e utilizam os recursos naturais disponíveis. As famílias nucleares hoje em dia vivem em habitações isoladas e dispersas pela área disponível no tekoha, referidas, porém, à casa e presença do tamõi ou jari. Sua casa é um local

punição em determinadas pessoas, isto porque vários adultos possuem a condição de punir e recompensar: o que um não faz outro tem o direito de fazer.

Na sociedade branca, as crianças são obrigadas a rigorosa obediência aos pais, o que é replicado para a escola como uma situação típica de sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987), em que os micro poderes enquadram o indivíduo e reprimem suas vontades.

Entre os Guarani, a educação repressiva é quase inexistente; não se trabalha com senso de disciplina e autoridade. Para um melhor entendimento do processo educativo ao longo da vida de um Guarani, é importante conhecer suas crenças referentes ao nascimento de uma criança. Entre os Guarani, acredita-se que o ser humano possui duas almas e que estas têm diferentes destinos depois da morte.

Para a cultura indígena, cada criança, ao nascer, recebe uma alma vinda de Ñanderú, que se consagrará com o ritual de nomeação⁴³; a outra seria uma alma ligada ao mundo animal, que descreve a personalidade da pessoa. Se a pessoa possui a alma de um animal feroz ela precisa ser dominada durante seu crescimento tanto físico como espiritual. Caso esta pessoa não leve uma vida conforme os ensinamentos Guarani, ela corre o risco de, ao morrer, liberar a alma animal e ficar entre os vivos, atormentando-os.

As primeiras informações sobre o ritual de nomeação mbyá nos chegaram através de León Cadogan. Segundo ele, as mães mbyá são instruídas a consultar o líder espiritual dizendo: ‘Meu filho já está

centralizador e ao redor da qual movimenta-se toda a família, onde as pessoas se reúnem e onde haverá um altar (mba’e marangatu) para os jeroxy, que são rituais sagrados praticados no cotidiano.

⁴³ Para este povo, todo ser humano é Palavra Sonhada de Deus e, em cada ser humano, se “assenta” uma palavra-alma. Essa palavra-alma será uma espécie de norte, daquilo que a pessoa irá desenvolver em sua vida. Por isso, o ritual de nomeação de uma criança é tão importante: através do nome recebido, ela terá um destino, uma potencialidade a cumprir. Na cosmovisão guarani, o ritual não é apenas performance, um momento de comunhão entre o cantor/rezador e seu público, mas é, sobretudo, momento de revelação onde o tempo-espaço cotidiano cessa de existir, para dar lugar ao tempo-espaço divino da palavra. É através do canto, da música e da dança que a “palavra se torna carne” e novamente volta a ser divina. Palavra-alma não é alguma coisa que possa ser definida, não é realmente um conceito, mas um símbolo. Na cosmologia guarani, essa alma de origem divina e, como tal, está destinada a desenvolver-se até alcançar sua plenitude. É como se as pessoas só pudessem existir segundo sua própria substância, procurando incessantemente restaurar sua relação original com as divindades. E o mais importante de toda essa psicologia teológica é, como diz Meliá, a “convicção de que a alma não é dada completamente feita, mas se faz com a vida do homem (pessoa) e o modo como se faz é o seu dizer-se; a história da alma guarani é a história de sua palavra, a série de palavras que formam o hino de sua vida. (CHAMARRO, 2008, p. 136-137)

entre nós, trago-o porque quero escutar seu nome.’ O xamã deve então colocar-se em comunicação com as divindades averiguando qual a procedência da palavra-alma que se encarnou no bebê. Acende seu cachimbo e sopra, jogando fumaça sobre a cabeça da criança. O nome que ele irá descobrir é como uma substância que mantém erguido o “fluir do dizer” no bebê e o acompanha durante toda a sua vida, até a morte. Somente quando as crianças são chamadas pelos seus nomes divinos ‘elas acharão gozo na morada terrena e não serão rebeldes. (CHAMORRO, 2008, p. 271).

Sistematicamente, os Mbyá Guarani fazem seus rituais para manterem seus *ethos*. Segundo Geertz (1989), *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral, atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo, seu conceito de natureza, de si mesmo e da sociedade.

Os Mbyá diariamente rezam, cantam e dançam ao entardecer e as crianças participam com entusiasmo. A Casa de Reza é o centro religioso por excelência, onde todos se reúnem para entoar seus cânticos e dançarem. Este espaço é o verdadeiro coração da tribo, onde moram suas histórias, suas lembranças, alegrias e perdas. É por meio da expressão oral da palavra e da ritualística exigida para cada ocasião que o homem guarani se constitui como sendo guarani. O ritual conecta o ser humano com sua essência divina. (JAHN, 2011, p. 143).

De acordo com Barão (2007), através dos sonhos - que não necessitam ser pelo sono -, são recebidas as rezas, tanto as individuais, como já mencionado, quanto as rezas coletivas, que podem ser cantadas, e as rezas para casos específicos, como a reza para desenvolver a saúde para quem está enfermo. Também pelo sonho recebem os grafismos que são compartilhados por todos. Existem restrições e nem todos os desenhos podem ser comercializados, principalmente os que estão relacionados à criação do mundo e dos homens.

A palavra, enquanto “alma para os Guarani”, é detentora de significação, ou seja, possui uma representação, um signo – que ao mesmo tempo traz seu conteúdo semântico, que resiste à mudança do seu sentido ao longo do tempo: “a linguagem é o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento. (SOARES, 1997).

Como apresenta Barão (2005), os indígenas têm uma relação afetiva mística com a palavra. Eles acreditam que cada vogal vibra uma nota do espírito que tem relação com o corpo físico e com a natureza, e todos estão postos em pé de igualdade com os outros seres vivos. É preciso que se respeitem os diferentes processos de desenvolvimento da mente em relação aos novos signos adquiridos pelo ensinamento de outra língua. É necessário respeito entre o que é escrito e o que é falado, a vibração sentida. O ensino da nova língua não pode ser encarado como memorização e repetição.

O fato de termos uma educação-bílingue, ou seja, na língua indígena e em português, mostra a necessidade de construção de dois sistemas cognitivos interligados. É necessário que o aluno índio compreenda os símbolos da língua portuguesa com a mesma relação afetiva que tem com a língua materna. (BARÃO, 2005, p. 82).

Para o indígena, o que é representado por meio das esculturas, dos desenhos interpreta os rios, as matas, os animais, que servem de alimento tanto para o corpo como para o espírito, e quando retratados na educação escolarizada nos modelos ocidentais, não passam de meras representações estáticas. Ao contrário na cultura de onde foram elaboradas, criadas, têm uma função muito mais educativa e com preceitos filosóficos. “Quando adquirimos um animalzinho de madeira ou um cesto Guarani ou até mesmo um colar de sementes, não reconhecemos de imediato seu significado simbólico, pois não participamos da cultura que o produziu.” (BARÃO, 2005, p. 84).

A autora buscou aqui representar a importância dada aos significados das imagens dos desenhos. O que para nós não passará de um objeto, para os Mbyá é a representação de um mito que guarda em si a ordenação do mundo. Segundo a autora, os objetos que são confeccionados não carregam esses significados, sendo destituídos de sua simbologia para poderem ser comercializados.

Temos que ter em mente que trabalhamos com interpretações e não com a realidade dos fatos, portanto ao analisarmos uma sociedade indígena seja através de vestígios da cultura material, deixados por essa sociedade indígena contemporânea, sempre estaremos escrevendo os nossos textos conforme as interpretações que fazemos do outro, nunca conseguiremos nos despir de nossa

condição de ocidentais modernos para adentrar na realidade e na visão de sociedades diferentes da nossa. (GEERTZ, 1989, p. 76).

A educação indígena está pautada em uma interação global com a comunidade, aprendizagem sobre tudo e a qualquer tempo, geralmente surge a curiosidade e necessidade de algo que vai gerar um bem comum.

Embora, na atualidade, tenham acesso à escolarização e a palavra escrita esteja sendo incorporada ao grupo, a memória e a oralidade continuam sendo as verdadeiras palavras dos Guarani, já que é ali que se encontra sua história, seu verdadeiro “sistema de Guarani” e a palavra escrita é sempre vista como “coisa de branco” mas que é útil ao Mbyá para interagir na sociedade. (BARÃO, 2005, p. 94).

Para Paulo Freire (1996), a curiosidade ingênua é o que caracteriza o senso comum, é um saber feito apenas da experiência, sem rigorosidade metódica. A ingenuidade é nociva à autonomia, pois impede, inclusive, a percepção dos elementos de heteronomia que nos cercam.

A educação ofertada pelas instituições educacionais apresenta um caráter parcial com objetivos utilitários, técnicos, enquanto o indígena promove uma educação cultural que prepara o indivíduo para viver, não apenas para trabalhar. (MELIÀ, 1979).

Em conversa com a professora não indígena da escola Tekoa Porã, ela fala sobre a necessidade de rever os planejamentos, pois o tempo da criança Mbyá Guarani é diferente. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/03/2014).

Este rever o planejamento é compreender que cada pessoa tem seu momento e sua maneira de aprender, questão muito importante e respeitada entre os Guarani. Eis a fala de um Mbyá Guarani: “Para nós cada momento da vida é aprendizagem”. Salieta que não precisam de 4 horas sentados na cadeira para aprenderem as coisas. Fica evidente que a configuração da escola não atende o que o Guarani pensa sobre educação, principalmente na questão de rigidez temporal e espacial.

Na educação indígena, o processo de superação é constante; não existe um conhecimento absoluto; como diz Paulo Freire (1996), pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas.

Há alguns anos, a escola era algo não aceito entre as comunidades Mbyá Guarani e, mesmo atualmente, não é um consenso a aceitação de Escolas Indígenas nas aldeias, muito menos que as crianças frequentem a escola não indígena fora da aldeia.

Os indígenas Mbyá Guarani lutam por seu direito à educação, embora mais tardiamente que outros povos indígenas. O motivo para esse retardo frente às lutas de implementação de escolas na aldeia é porque não há uma unanimidade na aceitação, e sempre que surgem momentos para discussão, o assunto “educação” faz parte da pauta, pois as lideranças questionam o caráter da escola indígena e das políticas educacionais no modelo como é implementada e ofertada.

Garlet e Assis (2002, p. 101), com base nos estudos feitos por Dobrizhoffer (1784)⁴⁴, apresentam que a redução de São Joaquim, no ano de 1634, tinha a finalidade de concentrar os Mbyá para facilitar a aceitação de serem aldeados e seguirem as regras cristãs. Com o auxílio dos índios Guarani, as primeiras reduções foram iniciadas na área dos rios Piratini e Jacuí, no Estado do Rio Grande do Sul, ficando conhecidas como Reduções do Tape. No território do atual Rio Grande do Sul, foram fundadas, entre 1626 e 1634, dezoito reduções, sendo a primeira delas a de São Nicolau, em 1626.

Na Redução de São Joaquim, houve várias expedições, entre 1764 e 1766, com a finalidade de estabelecer uma aproximação com os Mbyá e convencê-los a aceitar a intervenção dos missionários. A resposta dos Mbyá foi no sentido de recuarem ainda mais para o interior das florestas, situadas no leste paraguaio. A expulsão dos padres da Companhia de Jesus interrompeu definitivamente as tentativas de reduzir e catequizar este grupo.

⁴⁴ DOBRIZHOFFER [1784], um dos cronistas que nos legou as melhores informações a respeito dos primeiros contatos entre este grupo étnico e os colonizadores. Maiores detalhes em: DOBRIZHOFFER, Martín. Historia de los Abipones I. **Resistência: Universidad Nacional del Nordeste/Facultad de Humanidades**. Argentina, p. 151-191, (1765) 1967.

A não aceitação entre os membros mais conservadores dá-se pelo fato de que a escola serve como uma ponte para duas sociedades. Essa relação, na visão do indígena, ressalta as diferenças e cria espaço para necessidades que não eram comuns ao grupo.

Na fala de um indígena da comunidade, é possível entender quais relações causam preocupação: “Não queremos criança na escola do branco porque lá aprendem o que são drogas e bebidas, não se ensina nada da nossa gente.” (CADERNO DE CAMPO, 20/06/2013).

Há uma preocupação constante com que os adolescentes influenciados pelas relações com a sociedade envolvente acabem vivendo e desenvolvendo comportamentos não aceitos pela comunidade. As preocupações são pautadas em exemplos vivenciados em outras comunidades.

Como apresenta BARÃO (2005), a escola indígena força a aproximação com o branco, que atualmente se torna necessária para a sobrevivência desse povo, pois precisam interagir na sociedade nacional, a fim de defenderem seus direitos. É na escolarização que eles encontram os meios para entenderem o funcionamento da sociedade brasileira com a intenção de encontrarem na formação autonomia para regerem sua sociedade.

A fala do indígena morador da aldeia do Cantagalo⁴⁵ expressa esse sentimento que Barão apresentou: “Estudar a cultura e os costumes do branco é um mal necessário.” Compreendem a necessidade de transitar entre as duas realidades, que ele considera distintas. Conhecer a dinâmica do mundo ocidental lhes permite a compreensão dos meios de luta para aquisição de seus direitos e conquistas políticas.

Os indígenas têm seu próprio modelo educacional, que está relacionado ao seu ethos, sua mitologia.

⁴⁵ TekoáJataí'ty, em guarani butiazeiro, é uma terra indígena guarani localizada no município de Viamão, fronteira com o município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e conhecida por Aldeia do Cantagalo pelos não-indígenas. Em 1998, foi ratificado pela FUNAI o reconhecimento como reserva indígena da TI Guarani do Cantagalo. Em 2005, esta reserva foi ampliada para 246 hectares.

Após a Segunda Guerra Mundial, que praticou o genocídio em nome da pureza racial, o critério de raça foi substituído pelo critério de cultura. Grupo étnico constitui então aqueles que compartilham valores, formas e expressões culturais. Quando se fala de cultura como critério de etnicidade, é importante que sejam desconsiderados dois pressupostos que estão implícitos. Um deles se refere ao fato de tomar a existência dessa cultura como uma característica primária, e o outro supõe, em particular, que essa cultura partilhada deva ser obrigatoriamente a cultura ancestral.

Carneiro da Cunha (1987) busca, com este texto, definir que, para a identificação de um grupo étnico, não se segue simplesmente os traços culturais que ele apresenta, como a língua, religião, ritos, pois assim jamais poderíamos dizer que um povo qualquer é o mesmo grupo que seus antepassados, pois um mesmo grupo étnico exhibe traços culturais diferentes, adaptando-se às condições naturais e às oportunidades sociais que provêm da interação com outros grupos, sem que com isso percam sua identidade própria.

A reivindicação das comunidades indígenas sobre a oferta de escola na aldeia está intimamente ligada ao conceito que os brancos têm sobre identidade étnica. A interferência nas culturas tradicionais é fato consumado, que modificou a organização política, os hábitos alimentares, principalmente pela escassez de territórios para pesca e caça. O que se manteve como resistência indígena a essa interferência é o apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservam a identidade de um grupo. Essas transformações não caracterizam que não são mais pertencentes a um grupo étnico.

Os indígenas querem fazer parte das transformações econômicas e culturais oferecidas pela contemporaneidade e serem respeitados como um povo de outra etnia que apresenta cultura diferente em uma sociedade diferente. A língua, os costumes, as crenças são atributos externos à etnia, suscetíveis de profundas alterações, sem que esta sofra colapso ou mutação.

Grupos étnicos distinguem-se de outros, por exemplo, de grupos religiosos, na medida em que se entendem a si mesmo e são percebidos pelos outros como contínuos ao longo da história,

provindos de uma mesma ascendência e idênticos malgrado separação geográfica. Entendem-se também a si mesmo como portadores de uma cultura e de tradições que os distinguem de outros. Origem e tradições são, portanto, o modo como se concebem os grupos: em relação ao único critério de identidade étnica, o de serem ou não identificados e se identificarem como tais, origem e tradições são, porém, elaborações ideológicas, que podem ser verdadeiras ou falsas, sem que com isso se altere o fundamento da identidade étnica. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 117).

O texto acima exprime que a identidade étnica de um grupo indígena é determinada pela função de autorreconhecimento e da identificação pela sociedade envolvente.

Segundo Novaes (1993), a construção de um coletivo gera uma ação política, pois o grupo reivindica um espaço da diferença. Este reconhecimento das diferenças e semelhanças se transforma em resgate da autonomia e os caminhos para se chegar até ela são os caminhos da cultura. O domínio da cultura de um grupo retoma sua autonomia no instante em que reafirma sua diferença. (NOVAES, 1993, p. 27).

Quando no espaço escolar se desenvolve celebração de rituais, ela acaba por enfatizar os sinais de identificação do grupo e se torna espaço de reafirmação constante do “viver Guarani”. Aguilera (2001, p. 88) exemplifica este espaço de ressignificação quando fala da celebração do Mano⁴⁶ que serviu como tema para os trabalhos em sala de aula, e a escola que, em seu início, era estranha ao mundo dos Bororo passa a ser compreendida não como ‘vontade do missionário’ ou como instrumento de alienação e integração à sociedade dominante, mas como meio de reorganização e afirmação nesse novo contexto social da identidade étnica de um povo.

A educação escolar pode exercer a função de instrumento privilegiado à constituição – sempre dinâmica – de identidades sociais por parte destes povos, em especial, do povo Bororo, enquanto sujeitos singulares e históricos. Identidade entendida aqui como algo dinâmico, dentro da noção de ‘identidade constrativa’⁴⁷, ou

⁴⁶ "Festa do Milho" para celebrar a colheita do cereal, um alimento importante na nutrição dos índios.

⁴⁷ Segundo Cardoso de Oliveira (1976, p. 5-6), “[...] parece se constituir na essência da identidade étnica, isto é, à base da qual se define. Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, fazem-no como meio de diferenciação em relação a

seja, a afirmação dos “nós diante dos outros”, por meio das diferenças. É uma identidade que surge por oposição. Estes e outros importantes conceitos serão melhor explicados no decorrer deste capítulo. (AGUILERA URQUIZA, 2001, p. 81).

[...] a autoimagem implica características não fixas, extremamente dinâmicas, que se transformam, dependendo de quem é o outro que se toma referência para a constituição da imagem de si próprio. (AGUILERA URQUIZA, 2001, p. 84).

Para Aguilera (2001, p. 94), a LDB (Lei 9394/96) garantiu aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar, adaptação de calendário, metodologia e processos avaliativos próprios. O ponto central dessas legislações é verificar quais são as condições oferecidas para a operacionalização de tudo isso. Não se trata apenas de elaborar o currículo próprio, mas sim dar condições necessárias para que as comunidades construam sua escola.

É comum conceber o currículo escolar como um instrumento da prática pedagógica, que busca o controle e uma racionalização que gere produtividade. Esta visão de currículo não leva em conta a contextualização. O currículo precisa ser construído a partir da história de seus alunos. O ponto de partida para todo o conteúdo a ser ensinado é a própria cultura, é o processo de valorização do que são. É importante que se desenvolva a prática da pesquisa do próprio mundo e do saber dos mais velhos. (AGUILERA URQUIZA, 2001, p. 11).

alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica, ela se afirma ‘negando’ a outra identidade, ‘etnocentricamente’ por ela visualizada”.

4 CAPÍTULO III - ENCONTRO COM O POVO MBYÁ GUARANI DA ALDEIA COXILHA DA CRUZ

De acordo com os dados do IBGE de 2010, o Rio Grande do Sul tem uma população indígena que se divide em: urbana, composta de 13.820 indivíduos; e rural, que compreende 19.169 pessoas, totalizando 32.989 habitantes. Este número incluía a presença das etnias Guarani, Gurani Mbyá e Kaingang.

Os Guarani ocupam tradicionalmente as terras que abrangem partes do Rio Grande do Sul (Missões, Pampa, Planalto, Litoral), Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, somando uma população de 7.000 indivíduos de acordo com os dados da Funasa e da Funai de 2008. Na Argentina, são 5.500 (GRÜNBERG, 2008) e no Paraguai a população é de 14.887, pelo II censo Nacional Indígena de 2002.

Figura 1 - Mundo Guarani



Fonte: Telles (2009).

Freitas (2008, p. 17) destaca que a noção de território para o pensamento moderno remete às ideias de fronteira, pensado numa imagem contínua que evoca noções de Estado, de soberania, esquecendo as ideias de paisagem, de memória de pertencimento.

As sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul tendem a representar seus territórios como espaços-tempo indissociáveis da vida de seus habitantes. Corpo e território se colocam na imagem da terra mãe, tão recorrente nas mitologias

indígenas. O sentimento de parentesco com a terra, por sua vez, abre espaço para a afinidade potencial com todos os seres que nela vivem.

[...] as fronteiras da cultura se diluem naquilo que chamamos natureza e é difícil separar a humanidade do universo que a envolve, anunciando perspectivas cruzadas. (FREITAS, 2008, p. 18).

Figura 2 - Os MBYÁ Guarani no Brasil



Fonte: Telles (2009).

Neste amplo território, ao longo dos séculos, eles foram perseguidos por colonizadores, caçados, escravizados, exilados e tiveram suas terras invadidas, saqueadas e ocupadas. Nesse processo, a Igreja, a serviço dos Estados da Espanha, de Portugal e depois do próprio Brasil, procurou catequizá-los e torná-los “almas convertidas” e, ao mesmo tempo, “corpos dóceis” para o trabalho, nos moldes do projeto que então se estruturava. A base das relações com os povos indígenas sempre foi colonial, ou seja, sempre se indagou sobre qual a utilidade

desses povos e quais as melhores maneiras de explorar sua força produtiva e seus territórios.

Passados séculos, os Guarani se fazem presentes e isso é visto como algo que incomoda a ordem, que põe em questão a autoridade e a legitimidade daqueles que colonizaram as suas terras. A presença guarani parece incomodar também autoridades, políticos, intelectuais das universidades e, de maneira especial, proprietários de grandes e pequenas áreas de terra. Isso porque este povo traz a perturbadora memória de um passado sangrento, mas principalmente porque, no presente, sem grandes alardes ou enfrentamentos diretos, eles lutam por justiça, direitos e dignidade. Eles produzem uma resistência cotidiana ao modelo de sociedade e de economia concebido e construído em estruturas humanas individualistas, excludentes, preconceituosas e egoístas. Permanece este Povo na contramão da sociedade capitalista a bradar, como o grito de Sepé Tiaraju: “alto lá, esta terra tem dono”, ela é de Nhanderu, é de todos os Guarani e deve servir para todos os filhos da terra e não ficar sob o domínio e a posse de poucos privilegiados. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A resistência do Povo Guarani às frentes de ocupação e colonização foi dramática. Milhares de pessoas acabaram assassinadas em guerras, epidemias, confrontos, perseguições, confinamentos religiosos e territoriais. No entanto, apesar dessa prolongada história de desrespeito e violências, os Guarani mantêm formas coletivas de vida e práticas culturais que os distinguem. Dispersam-se em núcleos familiares, formando pequenas comunidades por diferentes regiões, em contínuo movimento e ocupando de maneiras diversas seus territórios tradicionais.

Os Mbyá identificam seus “iguais”, no passado, pela lembrança do uso comum do mesmo tipo de tambeao (veste de algodão que os antigos teciam), de hábitos alimentares e expressões linguísticas. Reconhecem-se coletivamente como Ñandevaekuéry (“todos os que somos nós”). Apesar dos diversos tipos de pressões e interferências que os Guarani vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, os Mbyá se reconhecem plenamente enquanto grupo diferenciado. Dessa forma, apesar da ocorrência de casamentos entre os subgrupos Guarani, os Mbyá mantêm uma unidade religiosa e linguística bem determinada, que lhes permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias separadas por grandes distâncias geográficas e envolvidos por distintas sociedades nacionais. (POVOS INDIGENAS NO BRASIL, 2013).

Os “deslocamentos” dos Guarani devem ser entendidos como uma dinâmica característica e secular desse grupo indígena, cuja mobilidade se dá consoante sua cosmologia e suas regras sociais. Os “locais de origem” dos Guarani são exatamente as regiões que constituem o seu mundo. Desse modo, a afirmação de que os movimentos e a fixação desse povo está condicionado ao apoio, ou a decisões de não-índios é antropológicamente e historicamente incorreta. Além disso, reflete a ideia de supervalorização e onipotência de nossa sociedade ao se atribuir capacidade de ingerência em todas as instâncias do modo de vida das minorias. (LADEIRA, 1994, p. 05).

A tradição indígena milenar se atualiza, sendo inventada em cada situação no presente, e se mantém o modo de ser Guarani. Conforme Bergamaschi (2005), são muitas as vozes que afirmam que não existem mais índios no Rio Grande do Sul, ou acreditam que os Guarani estão integrados à sociedade branca, o que resulta concluir que estão fora de sua cultura, não sendo mais considerados índios.

[...] persiste nas sociedades não indígenas uma ideia que expressa a negação aos povos originários da América, que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com fios que traduzem uma continuidade do passado. Embora se vistam nos moldes da sociedade ocidental e muitos falem a língua nacional oficial, especialmente em situações de contato com os “brancos”, mantêm-se indígenas em seu modo de viver. Há, nessa ideia preconcebida que idealiza o indígena e não vê seu modo de vida, uma dupla negação: a) não admite o movimento, a vida que transforma todas as sociedades; e b) não reconhece o diferente, deixando-o encoberto pela sua concepção de mundo que imagina como única. (BERGAMASCHI, 2005, p. 99).

De acordo com Bergamaschi (2005), o Guarani entende sua tekoa como um lugar bom para viver que contém três elementos essenciais: a mata, o espaço para a roça e o pátio onde constroem suas casas.

A vida Guarani está profundamente ligada à terra: a tocam, a respeitam e explicam que foi criada por ÑHANDERU, a partir de uma pessoa, um KARAÍ. O mesmo ocorre com a natureza, da qual fazem parte e mantêm com ela uma relação de respeito e reverência. A terra é compreendida como um organismo vivo, que nasce, vive e morre e, como parte do cosmos, produz a abundância, mas também a carência. As pessoas Guarani se adaptam à terra e não a modificam no sentido de colocá-la a serviço dos humanos, sem respeitar seus limites e suas próprias características. Colocam a terra no centro de suas aspirações, através de um movimento místico e

mítico conhecido como a busca da Terra Sem Mal. (BERGAMASCHI, 2005, p. 112-113).

A busca pela Terra Sem Mal é um modo de vida que expressa significados cosmológicos. Por minha proximidade com os Guarani, concordo com Bergamaschi (2005, p. 116) quando afirma que, ao analisarmos as migrações, tendo como base nossas crenças, alcançamos apenas uma explicação simplista e linear.

Olhar para esse aspecto da vida Guarani na perspectiva da economia ocidental, nos levaria para uma única explicação, da luta pela posse da terra, da terra que lhes pertencia desde uma ancestralidade, negando o movimento e a mobilidade constitutiva de um modo próprio de estar no mundo. Contudo, reconheço que a luta pela terra é uma explicação forte e até suficiente por si só, porém não contempla a complexidade do êxodo constante desse povo e da mobilidade que se conjuga com a contemplação e o estar aí. (BERGAMASCHI, 2005, p. 116).

4.1 A ALDEIA COXILHA DA CRUZ

A aldeia Coxilha da Cruz de etnia Mbyá Guarani está localizada às margens da rodovia federal BR-116, no Km 335, no trecho que liga a cidade de Barra do Ribeiro a Mariana Pimentel.

A aldeia Coxilha da Cruz aguarda por uma solução para a completa regularização da área desapropriada pelo governo estadual em 2000. Atualmente, a comunidade ocupa apenas a metade da área desapropriada, pois o Estado não cumpriu com o protocolo de intenções que previa o pagamento de indenizações para os não indígenas que ocupam a área.

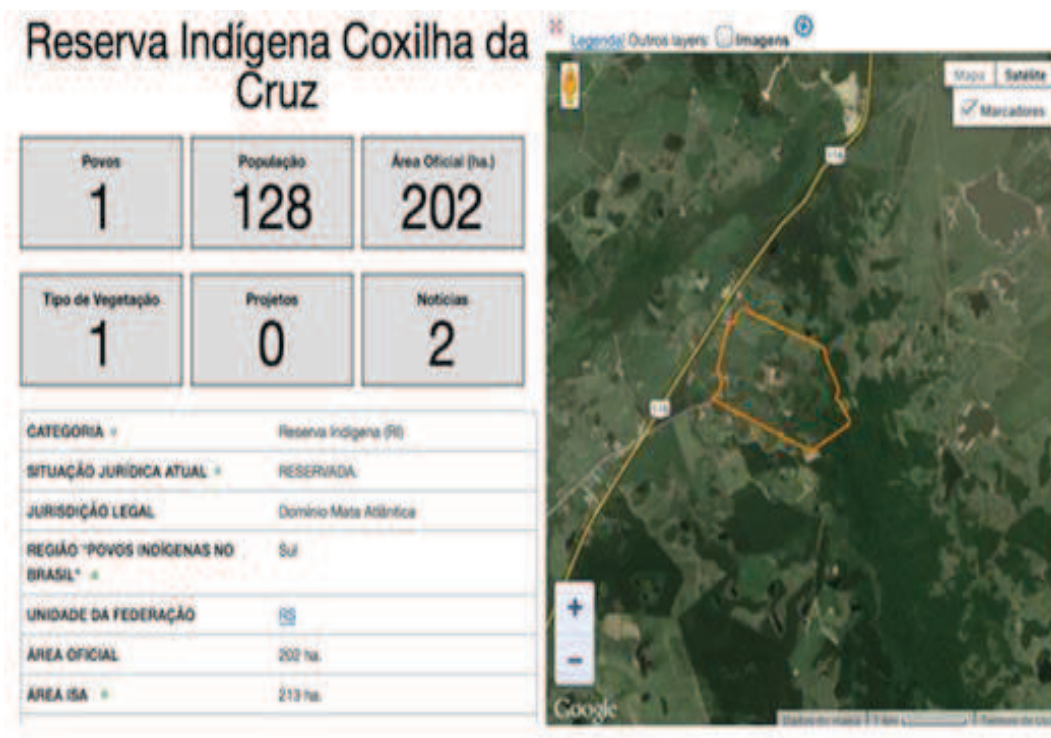
Figura 3 - Localização do município de Barra do Ribeiro - RS



Fonte:GOOGLE MAPS (2014).

Em Coxilha da Cruz, ainda não totalmente regularizada, habitam mais de 20 famílias além de mais de 25 em acampamentos, que são pequenas faixas de terras ocupadas às margens da rodovia. Os indígenas aguardam por uma solução e reivindicam uma área para o assentamento das famílias. (Relatório final da subcomissão para tratar sobre a situação dos povos indígenas no RS, 2012).

Figura 4 - Localização da Terra Indígena Coxilha da Cruz



Fonte: GOOGLE MAPS (2014).

[...] os acampamentos temporários fazem parte do modo de vida, é ali que as famílias em curso durante as suas caminhadas ficam, e esses lugares nas estradas estão dentro do ambiente cosmológico dos Mbyá, sendo por eles reconhecidos como território. Da mesma forma, os acampamentos nas estradas proporcionam a venda do artesanato, o que nas áreas das aldeias fica muito mais difícil, já que são mais afastadas do meio urbano e do movimento turístico.

As áreas ocupadas pelos Mbyá Guarani para acampamentos temporários, como os de beira de estrada, por exemplo, têm um tipo diferenciado de utilização e dispersão de objetos e casas no espaço, que como são temporários não possuem uma organização muito definida. Esses acampamentos são elaborados para venda de artesanato e como paradores, já que os próprios Mbyá que estão morando neles os identificam como lugar de passagem, dizendo-se que estão em viagem. (BARÃO, 2005).

De acordo com Barão (2005), as aldeias permanentes têm outro caráter: sua utilização é mais ampla e a organização é feita de forma diferente. Nas aldeias, existem os espaços destinados à roça de cada casa e à roça comum. Ali também se encontram as casas ligadas por caminhos que formam uma rede dentro da aldeia, já que as casas não são dispostas lado a lado, mas sim construídas aleatoriamente de

acordo com o interesse de seus moradores e da destinação dada pelos deuses, que encaminham a direção em que deve ficar a porta da casa.

Essas informações divinas são recebidas por meio dos sonhos. Quando os Mbyá se deslocam em seu território ou para territórios que vão passar a ocupar já trazem a informação de onde e como devem ser construídas suas moradias.

A mobilidade é um traço forte na cultura Guarani. Esta mobilidade é a busca da Terra Sem Mal, pois sua relação com a terra é cheia de simbologias voltadas para a vida. Bergamaschi (2005, p. 114) salienta que este movimento é incompreensível aos parâmetros da cosmologia ocidental moderna em que a relação com a terra se assenta na propriedade, na exterioridade e no pragmatismo.

Na atualidade, os Guarani buscam os lugares das terras dos antepassados e explicam que foi o Karáí⁴⁸ que sonhou com o lugar. É assim que é escolhida a localidade para as tekoá.

Caminhantes: assim podem ser compreendidos até os dias atuais. Entretanto, não cabe aos Guarani a adjetivação nômade, palavra que reconhecem como ofensiva. As migrações se inserem na totalidade cosmológica desse povo e se dá nos limites de uma territorialidade, destruída pela colonização que empreendeu a privatização da terra e impôs uma fragmentação territorial, além, evidentemente, da própria usurpação das glebas que habitavam antes da chegada dos europeus. (BERGAMASCHI, 2005, p. 115).

⁴⁸ Liderança espiritual, pessoa de grande sabedoria referendada por toda a comunidade. Os Karáí e as cuñaKaráí são a principal liderança existente na sociedade Mbyá-Guarani. O papel exercido por esses líderes está ligado às questões espirituais. As pessoas que adquirem esse poder são designadas por Ñanderu – o Deus Criador para os Mbyá Guarani – é, portanto, uma escolha vertical. Torna-se karáí na vida adulta através de um sonho e não se deixa de ser karáí por uma designação divina; pode-se abandonar esse poder se a pessoa se afastar da cultura. Quando uma pessoa começa a ser um karáí, antes mesmo que ela comunique, a comunidade percebe, porque ela começa a demonstrar forças para curar. Ser um líder dessa ordem é uma designação Divina legitimada pelo grupo, entretanto, deixar de ser karáí ou cuñaKaráí faz parte de uma resolução individual. Os poderes divinos vão se perdendo na medida em que esses líderes se afastam do meio tradicional Mbyá-Guarani, não vivendo de acordo com a moldura espiritual, ou quando não exercitam seus poderes, rezando e permanecendo concentrados em tempo quase integral. Deve-se levar em conta que muitas vezes não viver adequadamente com os costumes não é uma opção, mas uma impossibilidade. As experiências extáticas – possibilidade de se deslocar até outro plano – são exclusividade da liderança Karáí/cuñaKaráí. Elas se constituem enquanto constituem um tipo de comunicação especial com Deus. Os karáí fazem uso dos transe extáticos para pedir auxílio. Por meio dele, os karáí têm a possibilidade concreta de se deslocar ao plano espiritual e retornar, controlando esse deslocamento e o fazendo de forma voluntária, mas, para conseguir isso, o karáí têm que estar muito concentrados e no pleno poder de suas funções. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_00854.pdf>.

4.2 A ESCOLA NA ALDEIA - ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL TEKOA PORÃ

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Tekoa Porã⁴⁹ foi criada no ano de 2002. De acordo com o senso escolar, a EEIEF Tekoa Porã, no ano letivo de 2014, tem 11 turmas com um total de 55 alunos matriculados.

Figura 5 - EEIEF TEKOA PORÃ



Fonte: Elaborada pelo autor.

O processo de criação da instituição se deu a partir de um pedido enviado à 12ª Coordenadoria de Educação pela comunidade Coxilha da Cruz, em forma de uma carta que continha como título 'JUSTIFICATIVA'.

O Guarani quer a escola por que precisa estudar, antigamente o índio não estudava e hoje passa muitas dificuldades quando vai à cidade por exemplo. Nós queremos estudar cinquenta por cento de Guarani e cinquenta por cento de Português. Nós temos na

⁴⁹ Ver figura 5.

comunidade 28 crianças guaranis e 14 adultos, sendo atendidos por educadores guaranis voluntários.

Gostaríamos que a escola seja criada o mais rápido possível, na Coxilha da Cruz, município de Barra do Ribeiro.

Assinado por Alexandre Duarte⁵⁰ (carta da comunidade)

Na presente carta, entendemos a necessidade do indígena de aprender o português, mas principalmente o desejo de que a escola realmente trabalhe com as concepções do viver guarani. Em nenhum momento, no texto da justificativa da necessidade da escola, pedem o ensino de conteúdos que não estejam relacionados com sua história, enquanto povo indígena, possuidor de suas crenças e organização social diferente da sociedade envolvente.

No dia 02 de abril de 2002, foi realizada uma reunião na aldeia com a presença de representantes da Secretaria Estadual de Educação, a comunidade indígena da aldeia Coxilha da Cruz para formalizar o pedido de criação da escola.

Ata N° 01/2002

Aos dois dias do mês de abril as dezesseis horas nas terras indígenas da Coxilha da Cruz reuniram-se as seguintes pessoas a décima segunda coordenadoria de educação sede em Guaíba secretaria estadual de educação, departamento educação política de educação indígena, coordenadoria regional de Educação, coordenadoria de apoio ao índio do município e a comunidade indígena, para formalizar o pedido de criação da escola estadual indígena no ensino fundamental, entre a comunidade Mbyá Guarani escolheram o nome da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Mbyá Guarani Tekoa Porã a comunidade manifestou o interesse que a escola seja criada o mais breve possível a fim de atender crianças e adultos hoje totalizando 28 crianças em idade escolar e 14 adultos que hoje já vem tendo o atendimento informal por parte dos educadores da própria comunidade, os mesmos justificam a necessidade da escolarização em função das dificuldades que passam nas cidades e do interesse de aprenderem a escrever e ler bem como da intenção de assentar seus parentes que vivem a beira da estrada, nas terras indígenas. O educador Alexandre Duarte coloca da importância da significação para Escola Tekoa Porã, aldeia bonita. A Décima Segunda Coordenadoria de Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Estadual se responsabiliza na montagem no processo, enformam que o projeto Político Pedagógico se construído coletivamente pelos conjuntos da

⁵⁰ Transcrita respeitando o texto original. Ver anexo 14.

comunidade Mbyá Guarani. Nada mais havendo a constar encerro a presente ata que será assinada por mim e mais pelos presentes.⁵¹

A 12.^a Coordenadoria de Educação, com sede no município de Guaíba, enviou um ofício no dia 26 de abril de 2002 para a Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com o seguinte texto, seguido de uma justificativa:

Ao cumprimentá-la, vimos solicitar a Criação de uma Escola de Ensino Fundamental, em Caráter Emergencial, na Aldeia indígena Guarani Teko'a Porã e, Doradilho, no município de Barra do Ribeiro.

JUSTIFICATIVA

- A Comunidade Guarani decidiu em querer estudar em uma Escola diferenciada;
- Uma visão de Escola preocupada com o conhecimento milenar deste povo, no intuito de resgatá-la;
- Uma Escola bilíngue;
- Vários alunos a serem atendidos neste local.⁵² (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O documento, organizado pela Coordenadoria Regional de Educação, ligada ao governo Estadual, expressa seu entendimento de que a escola age como Salvacionista de uma etnia, transpondo seu caráter de superioridade quando justifica a escola para resgatar o povo milenar.

Resgatar é recuperar algo que foi perdido. Em nenhum momento, no pedido de escola elaborado pela comunidade se evidenciou que a escola seria um espaço de resgate do que é ser índio. Pelo contrário, deixou evidente a consciência da necessidade de uma melhor comunicação entre as duas culturas, fato que não achava importante há bem pouco tempo. Salientam também que não querem estudar o que a sociedade envolvente estuda e, sim, manter e (re)significar sua cultura na contemporaneidade.

Para Ladeira (2004), a escola nunca é neutra e a cultura dominante na escola caracteriza um ordenamento e uma legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas.

⁵¹ Texto transcrito respeitando a grafia do documento original. Ver anexo N.º 17

⁵² Texto transcrito respeitando a grafia do documento original. Ver anexo N.º 15

Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os "diversos" que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas. (LADEIRA, 2004, p. 147).

4.3 O PROCESSO EDUCATIVO

A educação escolar indígena não pode ser pensada fora dos contextos próprios da educação indígena de cada comunidade, por isso a importância de os conceitos dos termos serem esclarecedores.

As condições de transmissão do conhecimento na educação indígena é um processo permanente e que faz parte do cotidiano do grupo étnico durante toda a vida. Os avanços se dão conforme amadurecimento psicossocial de cada indivíduo.

As sociedades indígenas têm seus próprios meios de produzir e transmitir os conhecimentos necessários à realização do trabalho, de forma a garantir a sobrevivência da comunidade e a preservar as tradições culturais. Estes conhecimentos são produzidos com a experiência, a vivência e, geralmente, são compreendidos mediante a cultura oral. As crianças vivem no meio dos adultos, observando o trabalho, imitando alguns de seus atos, praticando brincadeiras que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo. (FERREIRA, 2012, p. 37).

Na educação do não indígena, há um período de escolarização em que a instrução é intensiva e o que é ensinado segue uma lógica temporal da continuidade. O que se ensina para um vale para todos, ou seja, a organização curricular não considera as especificidades e necessidades de cada um.

A Educação Indígena está ligada a todos os movimentos e processos de educação que cada povo indígena utiliza no seu dia a dia para passar seus ensinamentos, seja na mais simples das atividades ou nas questões culturais mais complexas: "Eu sei toca violino, nasceu comigo isso." (DIÁRIO DE CAMPO,

12/03/14). Essa é a explicação de Geraldo sobre como aprendeu a tocar o instrumento. Para os Guarani, as ações pessoais dos indivíduos são explicadas por sua natureza.

Esses ensinamentos são transferidos de forma espontânea entre os membros da tribo, sem a necessidade das figuras específicas de quem ensina e de quem aprende. Esta perspectiva não caracteriza um detentor do saber, e não há limite físico do espaço de aprendizagem, ou seja, toda a aldeia é local para interagir e aprender.

Na Escola Tekoa Porã, quando chega a hora do lanche, os alunos saem da sala, sem preocupação de fazer fila, sem seguir ordem predeterminada. Todas as turmas saem ao mesmo tempo e respeitam o espaço de cada um, sem a necessidade de interferência dos professores. Pegam seus pratos e canecas e se distribuem pelo refeitório e pelo pátio da aldeia nas redondezas da escola. Um grande grupo de alunos vai para baixo de uma árvore. Dispõem-se sentados, acocados e iniciam a refeição. Trocam os alimentos entre os pratos, com muita naturalidade e sem que existam pedidos formais.

A impressão que tive é de que não há o sentimento de posse referente ao prato de comida, ou seja, o alimento é de todos e simplesmente está em outro recipiente, então sequer o posso pegar. O mesmo ocorre com o suco. Dividem o suco entre as canecas de maneira que todos estejam satisfeitos. (CADERNO DE CAMPO, 27/03/2014).

A reciprocidade é pura afetividade, é sentimento de uma presença divina que propicia a iluminação do coração e auferir sabedoria. É na perspectiva da reciprocidade que a pessoa confecciona uma consciência de si como individualidade, pois encontra no rosto do outro o olhar que reflete o seu próprio olhar, como presença do coletivo. A reciprocidade expressa também o cuidado, pois o outro é o motivo primeiro de preocupação. Nesse sentido, o dom se manifesta na hospitalidade, na proteção e na alimentação que, mesmo escassa em alguns períodos, é compartilhada, especialmente o alimento que vem direto da terra, fruto de suas plantações. (BERGAMASCHI, 2005, p. 117).

Figura 6 - Hora do Lanche



Fonte: Elaborada pelo autor.

Não existem intervenções educativas, tanto na escola, por parte dos professores indígenas, como no dia a dia com as famílias, isto porque as consideram ineficazes enquanto a criança é pequena. Não utilizam castigos, nem mesmo recompensa, com base em julgamentos morais que se refiram a ações que têm por objetivo adequar a criança a um determinado comportamento: “Se ele não quer fazer o trabalhinho de pintura hoje, não faz mal, ele pode quere faze outro dia.” (Caderno de campo, 27/03/2014). Assim o professor Guarani deixa claro que é preciso respeitar o tempo do ser Guarani, pois cada pessoa Guarani possui o seu.

Figura 7 - Sala de aula do Professor Geraldo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Quando chega a hora do recreio, todos os alunos vão até o pátio com uma corda na mão. Lá decidem quem vai trilhar e todos ao mesmo tempo querem pular. Comum seria esperar que o professor guarani interferisse para organizar uma fila, como de costume acontece nas escolas da cidade. Muito pelo contrário, o professor observa sem chamar a atenção e logo eles se organizam. Em nenhum momento houve discussão ou briga porque uns atrapalhavam o outro. Foi uma brincadeira sem competição, para ver quem ficava mais tempo. Nitidamente, o objetivo é estarem juntos e se divertir, sem expressarem, em momento algum, sentimento de disputa ou exclusão de crianças da brincadeira. Por um momento, fiquei imaginando a mesma atividade desenvolvida nas escolas das cidades, e logo veio em mente um professor organizando os alunos em fila, para que esperassem sua vez de pular. Quem errasse nos primeiros pulos sairia da brincadeira.

Figura 8 - Hora do recreio



Fonte: Elaborada pelo autor.

Sem que eu percebesse, os alunos aos poucos foram entrando para as salas de aula. Não fazem uso de sinal sonoro para indicar o término do intervalo, nem mesmo os professores chamam os alunos. É como se sentissem o tempo.

Na sala da turma de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, ao término do trabalho que estavam realizando, o professor guarani, Geraldo, distribuiu outra folha com o desenho de um arco e uma flecha. Não fica esperando que todos terminem a tarefa: distribui conforme os alunos mostram interesse em realizar outra atividade. O professor justifica, dizendo que é necessário respeitar o tempo de cada um e, principalmente, a vontade de realizarem outra atividade.

Nas conversas na sala de aula entre professor e alunos, é revelado o modo pelo qual se manifesta a forma clássica de educação, forma que ocorre

independente da prática pedagógica da escola, como exemplifica Bergamaschi (2005, p. 160): “Com delicadeza as pessoas falam”. Nesta referência, se percebe que a delicadeza no uso das palavras, dos gestos que aproximam e da suavidade nos encontros evidencia uma leveza que acompanha a educação originária do modo de ser guarani.

Após esta atividade, o professor distribui massinha de modelar aos alunos, que participam conforme o interesse. Ao perceber que os alunos sentem-se cansados, Geraldo propõe para que a aula continue na rua. Todos os alunos saem e começam a brincar no pátio da aldeia.

Esta percepção por parte do professor é sentida sem que exista rigidez, ou seja, nada é proposto se não existir o sentimento para que aconteça. Isto foi possível perceber na participação dos alunos nas brincadeiras sugeridas.

Geraldo os reúne e propõe a brincadeira de ‘Pular a Cobra’. Com uma corda começa a sacudi-la no chão imitando uma cobra, as crianças têm que pular para o outro lado sem tocá-la. De imediato, todos tentam pular junto, jogam-se no chão e dão muita risada. Em nenhum momento o professor interferiu, dizendo para que não se jogassem porque poderiam se machucar, nem mesmo tentou organizá-los em ordem. Com o tempo, começaram a esperar um pelo o outro e conseguiram se organizar de maneira espontânea. Uma menina não quis brincar. “Ela é assim, não gosta de realizar as atividades, prefere ficar olhando.” O professor Geraldo ressalta dizendo: “Tenho que respeitar o que ela gosta de fazer; se um dia ela quiser tudo bem.” (CADERNO DE CAMPO, 27/03/2014).

Quando o professor fala “tenho que respeitar o que ela gosta de fazer” é de uma sensibilidade que expressa o verdadeiro “viver guarani”, compreendendo o espaço/tempo de cada pessoa.

Figura 9 - A aula continua do lado de fora



Fonte: Elaborada pelo autor.

As crianças saem da brincadeira de corda e iniciam outra, chamada “dança na chuva”. É uma brincadeira Guarani, em que as crianças, acocadas, agrupadas em trezinho, começam a passear na chuva. O primeiro da fila é a raiz e os outros são sementes: de milho, mandioca, arroz. Caminham na chuva para que brote o grão. Cada semente pergunta para a raiz se estão prontas, e a raiz responde quando devem voltar: - volte daqui um dia, uma semana, um mês. Se não estão prontos para brotar, precisam ir para o fim da fila e aguardar o momento certo.

Esta brincadeira revela a importância dada ao plantio, ao solo e aos movimentos da natureza. É possível perceber as aprendizagens tradicionais que, por meio de uma brincadeira, são passadas às gerações. Aguardar o momento certo que retrata a brincadeira é constantemente percebida na rotina do viver guarani.

A força das sementes, compartilhada por Heckler (2008, p. 85), mostra que o cultivo de alimentos tradicionais, a preservação das sementes fornece aprendizado,

que está nos ciclos: cuidar, esperar, receber e poder compartilhar, além de proporcionar a valorização do trabalho.

O aprendizado dos ciclos da agricultura expressa todos os ensinamentos e as aprendizagens do povo guarani. Citados acima, os movimentos de divisão, espera, espaço para todos se encaixa no aprendizado milenar simbolizado pela germinação de uma semente e o que é feito com o fruto após a germinação. A ligação com a terra Mãe possibilita esta divisão igualitária, em que todos têm o direito às riquezas que ela produz como também todos têm o dever de lhe possibilitar a fecundação.

O preservar das próprias sementes desperta os sentidos da alegria, da fé e da força e da cultura. Para os povos indígenas proporciona ricas mitologias e influencia nas manifestações do sagrado e da arte; resgata a noção de responsabilidade pela manutenção da vida, gera autonomia e estimula a vitalidade e a saúde. Ensina sobre a diversidade. (HECKLER, 2008, p. 93).

Geraldo (Wera Mirim) é um professor Mbyá Guarani. No ano de 2013, o professor Geraldo acompanhava a aula com a professora não indígena. Ela entrou em licença maternidade, e o professor Geraldo atendeu a turma sozinho, em tempo integral.

A turma é mista, integrada por alunos de nível A e B, contabilizando 7 alunos. O nível 'A' refere-se à Educação Infantil, com atividades lúdicas e desenvolvimento motor. No nível 'B', os alunos iniciam a alfabetização escrita em Guarani e em Português. A comunicação na aula é totalmente em Guarani.

Figura 10 - Brincadeiras Guarani



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os alunos aprenderão o português quando a professora titular voltar da licença. A comunicação entre os alunos e o professor Geraldo é em Guarani. Questionei sobre a melhor maneira para a aula: só guarani ou português? Encabulado, ele respondeu, justificando que precisam aprender o português, mas ele prefere a comunicação em guarani. Geraldo ressalta dizendo que aprendeu a falar em português com treze anos.

Para Geraldo, aprender a falar o português é importante: “Precisamos nos defender para não sermos enganados”. (CADERNO DE CAMPO, 14/03/2014). O aprendizado do português carrega consigo a simbologia de igualdade de luta.

Analisando as atividades propostas pelo professor Geraldo, é possível identificar a simbologia da natureza para este povo. As figuras escolhidas por ele para os alunos colorirem são de macacos, pássaros, paisagem com matas e rios. As atividades desenvolvidas no ano anterior não expressam a profundidade do

sentimento sobre as coisas, ou seja, são figuras aleatórias que não estão interligadas com um viver guarani.

O professor Geraldo aprecia muito tocar instrumentos musicais, cantar e dançar. Falou com muito orgulho que tem um violino feito pelo seu pai. Falou-me com entusiasmo que pretende ensinar as crianças da turma a tocar também. Perguntei como aprendeu, e ele disse que isso é ensinamento do guarani mesmo. Este ensinamento evidencia a educação indígena.

Este foi um momento no qual pude perceber a construção de um planejamento de ensino Guarani efetivamente. Logo pensei: este é um planejamento de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, específica e intercultural que expressa lei. Ao mesmo tempo que construí este pensamento, fui tomada de um sentimento inquietador referente à palavra DIFERENCIADA. Quando usamos este caráter de educação diferenciada, estamos tomando como princípio uma educação ocidentalizada, para então propormos o binarismo educação regular/educação diferenciada, educação do branco/educação do índio.

A palavra 'diferente' tem como sinônimos 'alterado', 'modificado', 'transformado', 'divergente'. O que proponho com esta análise é chegarmos ao entendimento de que o guarani possui a sua educação e, no instante em que uma política pública exerce o caráter de educação diferenciada, é como se negasse a existência da educação tradicional indígena. Esse processo exógeno de educação para o índio, com adaptações, desqualifica os processos indenitários do povo Mbyá Guarani, que, além de ter realmente seu processo próprio de educação, se mantém vivo em uma organização social diferente da sociedade envolvente.

Se analisarmos o planejamento do professor guarani Geraldo, da EEIEF Tekoa Porã, perceberemos que não se aplica o termo 'diferenciado' neste processo de ensino-aprendizagem; ao contrário, encontramos um planejamento legítimo da sua cultura. Se o considerarmos diferente, estamos julgando com base na educação ocidental, nos moldes de escolas e ensino que desenvolvemos na cidade.

O ensinar a tocar um instrumento musical, comunicar-se sempre em guarani e pintar imagens significativas à sua crença não carregam consigo um status de diferente, mas de legitimidade. Foi possível sentir esse processo de ensino porque o professor encontra-se sem a presença do professor branco na sala de aula, o que seria totalmente DIFERENTE se ali estivesse.

A educação diferenciada assume um papel de educação integracionista, ou seja, propõe uma educação bilíngue, mas que tem o objetivo primeiro de fazer com que o índio aprenda o português. Isso exalta o pensamento de educação para homogeneização. Partir da diferença para propor uma educação da integração é contribuir para que o índio possa integrar-se nos arranjos econômicos da sociedade branca. Este processo exige o Estado de criar propostas para atender com qualidade o 'diferente' que, após passar pela escola, já não é mais tão 'diferente assim'.

O professor branco da escola expõe que o discurso por trás da educação indígena comove com as belas palavras: “educação diferenciada, intercultural, legítima”. Na prática, ele percebe que na verdade a educação indígena é um estorvo para o planejamento político do governo: “Existimos como escola indígena porque está assegurado em lei, mas não é compreendida nem mesmo respeitada.” (CADERNO DE CAMPO, 10/03/2014).

Ressalto que houve realmente um processo de mudança na oferta da educação indígena e que existem exemplos⁵³, e a escola consegue atingir objetivos, constituindo-se como um instrumento de luta do povo indígena em busca de reconhecimento de seus direitos étnicos e culturais, como o depoimento de um professor indígena:

Ao ser perguntado sobre o ritual do MANO, se seu papel foi de Bororo ou de Professor, Audugoenau disse: “[...] de professor pesquisador, pois me sinto plenamente Bororo, e agora é preciso pesquisar a nossa cultura com os velhos, com a comunidade para transmitir aos alunos”.

⁵³ Exemplos no livro de Antônio Hilário Aguilera Urquiza: “Currículo e Cultura entre os Bororo de Meruri”, 2001.

Observa-se, aqui, o grau de maturidade e envolvimento desse professor em todo esse processo. Comporta-se como alguém preocupado com o presente e o futuro do próprio povo, buscando, nas novas práticas rituais, uma ressignificação das tradições, como conteúdo necessário para a vida das novas gerações. Dentro desse aspecto, pode-se lançar a hipótese de que se traria aqui de um novo tipo de liderança, diferente da tradicional-Bororo e diferente do modelo branco. Assim, nesse emaranhado da prática pedagógica com o ritual Bororo, vai se construindo um novo perfil de liderança: o professor Bororo, aquele que faz um exercício de interculturalidade, ou seja, transita nas duas culturas. (AQUILERA URQUIZA, 2001, p. 34-35).

A prática acima descrita por Aguilera Urquiza (2001) não representa a realidade da prática pedagógica indígena no Estado do Rio Grande do Sul, principalmente na etnia Mbyá Guarani. Existe um projeto na Secretaria de Educação do Estado de promover um curso de Magistério Indígena, para formação dos Guarani que trabalham nas escolas auxiliando o professor não indígena.

Ao dizer “educação escolar” fazemos um recorte nas formas de educação. E ao dizer “educação escolar indígena”, fazemos dois recortes na forma de educação, isto é, a palavra educação é determinada duas vezes. A educação é escolar, se diferencia de outras formas de educação dos povos e é indígena, que traz para o nível do dito uma especificidade legítima. No nível do não dito, temos uma afirmação em funcionamento, que mostra que o índio tem outras formas de educação que não sejam escolares e que a educação escolar nem sempre é indígena. (FERREIRA, 2004, p. 155).

Quando designamos como ‘escola específica e diferenciada’, partimos da constatação de que o índio tem uma escola, que busca ser específica e se diferenciar do modelo que já existe.

De acordo com Ferreira (2004), a escola é ‘específica’ porque se diz construída pelo/para os povos indígenas, e ‘diferenciada’, porque marca uma distinção com a escola que já é conhecida.

O que foi exposto por Ferreira é uma interpretação do que propõem as leis para educação indígena, mas que não condiz com a prática, pois a educação indígena não é construída pelo índio, tampouco sonham com uma escola que

ofereça ensino diferenciado e, sim, a possibilidade de construírem uma escola do índio, tendo o ensino do português tão somente como uma segunda língua.

A proposta da educação escolar indígena tem produzido formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade, de estilo de vida. Essa é a relação entre poder e conhecimento, porque produz não só o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da "verdade".

Nesta concepção de "verdade", que é repassada aos povos indígenas, credita-se uma importância exagerada ao discurso do gerenciamento e administração como fundamental para garantir-se uma suposta eficiência e controle das práticas educativas. O discurso tido como "consciente", mas na verdade extremamente conservador de parte dos professores indígenas integrantes de Conselhos Estaduais de Educação ou da Comissão Nacional de Professores Indígenas, instância consultiva do MEC, é um exemplo significativo dessa redução do conhecimento ao domínio do aparato jurídico/administrativo. O domínio deste aparato referenda a posição destes professores como interlocutores preferenciais dos órgãos governamentais, legitimando este conhecimento técnico como imprescindível à melhoria da qualidade de ensino nas aldeias e do controle das práticas educativas. Estes professores não percebem que, na quase totalidade do tempo, a construção do seu discurso é que vem sendo controlado pelos órgãos governamentais. A linguagem da eficiência e do controle tem promovido mais obediência as normas do que análise crítica. (LADEIRA, 2004, p. 148).

Geraldo estudou três meses na escola do branco na cidade, mas não gostou: "Não consegui ficar."

Os motivos que ele expõe da insatisfação é por muito barulho: as pessoas perguntavam muita coisa, especulavam. Falou especificamente da curiosidade sobre como os índios namoram e casam. E fazem perguntas do tipo o que vocês comem? Essa pergunta especificamente o deixou bem chateado, pois ficou imaginando o que eles pensam do índio. "Como assim o que comemos? Eles pensam que vivemos como era no passado!". (CADERNO DE CAMPO, 08/04/2014).

Os Guarani carregam na bagagem histórica o triste envolvimento com o homem branco, repleto de crenças e espera de promessas que nunca foram cumpridas e, até mesmo, de mentiras para que lhe fossem tomadas as terras. Hoje colhemos o que foi plantado na história da colonização e escravidão.

O professor Geraldo, até os 13 anos de idade, não tinha tido contato com o aprendizado da língua portuguesa, nem mesmo com a escrita do guarani. Ele disse que seu objetivo em frequentar a escola e a importância que atribui à mesma é pela necessidade de aprender o português e a matemática.

Esta justificativa é comum entre os jovens e, principalmente, os pais que buscam a escola na aldeia, pois sabem da necessidade de compreenderem o português para estabelecerem comunicação com a sociedade e o conhecimento da matemática, pois vivem, em grande maioria, da venda do artesanato e da compra de alimentos e outros produtos.

Sobre as outras atividades que eram trabalhadas na escola: “Tinha que estudar de tudo, mas confesso que não gostava nenhum pouco, principalmente quando estudei sobre os deuses do Monte Olimpo.” Nesta abordagem, ficou claro que a escola adapta o currículo da escola do branco, e o ensino fica desconexo com os interesses de quem o recebe.

O governo expõe que não há professores de Guarani com formação acadêmica para ministrar as aulas de ciências, geografia, história. É por isso que o ensino indígena muitas vezes se apresenta como uma mera adaptação da escola do branco.

Entendo que a proposta de política para educação indígena está muito aquém de falta de professores indígenas com formação acadêmica em uma área específica do conhecimento. O trabalho se inicia em compreender o que é a escola do índio para o índio.

O amor pela docência é expresso por Geraldo, quando fala que seus pais irão morar em outra aldeia, e ele vai permanecer para continuar trabalhando na escola. A mudança se dará para outra aldeia, uma nova terra a ser legalizada no município de Mariana Pimentel, e disse que sempre gostou de ficar com as crianças e ama muito o que faz.

Questionei sobre o motivo da mudança de aldeia. Ele respondeu que é comum a troca de lugares em busca da terra certa. Ele tenta explicar o que seria isso, mas diz não conseguir achar palavras no português para que eu entenda. Percebi que não é qualquer lugar que é o certo para se viver e permanecer. Pode acontecer de receberem uma terra legalizada e, ao chegarem lá, não sentirem que é o seu lugar, então ficam em busca do espaço que sentem no coração ser o certo.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O VIVER GUARANI

Culturalmente, uma escola com nomenclatura “Escola Indígena”, situada nas aldeias, continua sendo escola de “branco”, pois está organizada em uma ordem ocidental. De acordo com Bergamaschi (2005), a cosmologia ocidental moderna se inspirou em uma ciência que fragmenta o conhecimento. O projeto da escola é a formação do cidadão como uma identidade nacional.

O controle do indivíduo na sociedade moderna migrou das mãos da Igreja e transferiu-se para o Estado centralizado e urbano. No Brasil, esse processo ocorreu nas duas últimas décadas do século XIX e na primeira metade do século XX.

A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A escola, assentada numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar, com o tempo, passou a ser obrigatória expandindo se para propagar o processo civilizador, desencadeado a partir da Europa. A ideia de escola como locus específico e único de educação adquiriu universalidade e naturalizou-se. A sociedade ocidental moderna tornou se escolarizada. (BERGAMASCHI, 2005, p. 173).

Quando a comunidade indígena questiona o papel da escola na aldeia, é por ter entendimento de que a escola ofertada pela política pública expressa outro mundo, outra cosmologia que deixa registrada essas diferenças no modo de viver e educar. Segundo Bergamaschi (2005, p. 174), a escola na modernidade ocidental passou a ser um mecanismo de ordenamento da sociedade, classificando, organizando, linear e progressivamente, as coisas e os acontecimentos, colocando-os em determinados compartimentos, constituindo uma educação que segmenta o conhecimento, exatamente como faziam as ciências do século XIX.

A escola na aldeia segue o que Foucault apresenta como disciplinamento de uma sociedade por intermédio do Estado, que regula as aprendizagens dos indivíduos para construir a obediência aos padrões morais e culturais da sociedade dominante.

A luta por um espaço legítimo transfere ao povo indígena um estereótipo marginalizado, e a sociedade enxerga esses indivíduos como desordeiros, desnecessários, sujeitos à ação de controle, expostos à “vida nua”. A “vida nua” evidencia as injustiças contra os índios ao longo de sua história, negando sua humanidade e sua cultura.

A partir da pesquisa documental foi possível o entendimento histórico do papel que os povos indígenas acupavam e ocupam atualmente no cenário nacional.

Muitos são os documentos jurídicos que amparam os direitos dos povos indígenas, mesmo que firmados com muito atraso, mas expressos pelos decretos e leis. Constata-se claramente o “estado de exceção” explicitado ao longo do trabalho quando há registros de luta por posse de terras, as quais já é do povo indígena por direito. Esse não cumprimento exemplifica a “vida nua”, deixados de lado, fora da organização central do soberano.

Existe o referencial curricular para as escolas indígenas (RCNEI), que deixa claro a autonomia das escolas em gerir seus espaços e tempos, mas que na realidade estão expostos ao abandono pelo sistema pública educacional no item sobre autonomia e gestão das escolas indígenas por professores indígenas.

O estado de exceção em que se encontram os povos indígenas, expostos à “vida nua” é reafirmado na política pública para educação escolar indígena, que se organiza de maneira fragmentada, tendo como objetivo primeiro na maioria das vezes ensinar ao indígena a falar e escrever em língua portuguesa.

O indígena não quer substituir sua língua, nem mesmo transformar sua cultura oral e uma cultura escrita. O aprendizado da língua portuguesa é uma ferramenta para a manutenção de seu povo nos arranjos contemporâneos, nunca um processo de substituição.

As políticas públicas e as ações do governo, no que tange à educação indígena, fortalecem a concepção de que a escola é a principal responsável por

transmitir cultura e educação, negando a existência de experiências cotidianas e milenares que compõem a cultura dos povos indígenas.

Em relação ao modelo de pedagogia da escola pública, esta pauta-se no desejo de não ver sua cultura transformada em listagem de conteúdo. A cultura da escola pública pode vir a ocidentalizar heranças indígenas, negando os princípios próprios da educação tradicional indígena. Essa luta continua viva, percebida no documento final do Encontro dos Professores Indígenas da Região Sul, onde cobraram o não cumprimento das responsabilidades e atribuições do Estado e das esferas municipais com a educação. Julgam que as práticas pedagógicas atuais impedem o povo de ter acesso a uma cultura baseada nos costumes e nas tradições de cada etnia. Cobram a participação dos professores indígenas na gestão e coordenação pedagógica das escolas.

O autor D'Angelis (1999) ressalta que a instituição escolar é pensada para atender a uma sociedade alicerçada em contexto distinto das comunidades tribais originárias. O que não se admite é que a educação formal negue o processo de implementação e manutenção de uma educação indígena que, por vezes, é mais "indigenizada" do que "indianizada".

Constatei que a escola faz parte da realidade das comunidades indígenas, e na aldeia Coxilha da Cruz ela se instaurou por uma demanda reivindicada pela comunidade. Foi reconhecida a necessidade da escola, não por seu caráter transformador, mas como uma maneira de fortalecer a identidade pessoal e social dos sujeitos.

Para Jahn (2011), a inclusão da escrita nas sociedades Guarani não foi um avanço civilizacional, mas uma espécie de tentativa de "apagamento cultural", "aniquilamento cultural" que não atingiu por completo os objetivos de inserção do indígena à Comunhão Nacional. Para o povo Guarani, é a palavra articulada oralmente que tem o poder de criar ou destruir o universo, as relações, as doenças, a própria vida. Deus está no sopro e no som, não numa figura desenhada como símbolo gráfico da língua.

Na história da educação para os povos indígenas, a escrita foi posta à margem, motivo pelo qual há tantas lutas dos indígenas para uma reformulação nas políticas públicas de educação. Na cultura Guarani, a palavra falada é mais do que uma ligação entre o humano e o sagrado, pois é a própria substância da divindade.

Oralidade e escrita evocam situações distintas, entretanto coexistem em nossa sociedade, mesmo nesse tempo-espço de triunfo da linguagem que nos acostumamos a registrar e ler no papel e que tem no espaço virtual seu mais novo suporte. A reflexão sobre o binômio oralidade-escrita, suas contradições e complementariedades auxilia na compreensão da escola, um dos meios pelo qual a escrita é introduzida entre os Guarani. (BERGAMASCHI, 2005, p. 204).

Seu Estevão, representante da comunidade Pecurytã, localizada às margens da BR 290, entre as cidades de Eldorado do Sul e Arroio dos Ratos, reafirma a necessidade da escola na aldeia, deixando bem claro que precisam aprender a escrever e a contar dinheiro para não serem enganados nas cidades, mas o “pai e a mãe do guarani ensinarão a história do seu povo, e não precisa escrever, só lembrar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2012).

Bergamaschi (2005) ressalta que é possível a existência de uma escola que seja construída pelo Guarani, com sua cosmologia, suas concepções de mundo. Este fazer pedagógico diferente é tema nas reuniões entre os representantes do Estado e os professores envolvidos com a educação indígena. Os questionamentos frequentemente demonstram, de forma inegável, a força homogeneizadora da instituição escola. Porém salienta Bergamaschi (2005, p. 227) que as práticas escolares dos professores de Guarani mostram a força silenciosa que perpassa a escola na aldeia, anunciando possibilidades para outro fazer escolar, desde outra forma de estar no mundo. São concepções que pautam artes de viver, carregados de formas e conteúdos da cosmologia Guarani.

A escola na aldeia se organiza com a matriz de uma escola ocidental, mas que escapa à rigidez, pois possui seu próprio tempo e seu próprio espaço. Constrói sua identidade pelo viver Guarani.

O cotidiano da escola indígena é marcado por uma inconstância de assiduidade, pontualidade, seguimento nos estudos e mudança constante de localidade, o que causa incompreensão por parte dos responsáveis pela efetivação das políticas públicas. É nessa descontinuidade que se constrói o ensino Guarani. “Enquanto há encantamento estão, professores e alunos, envolvidos em atividades que fazem sentindo naquele momento; terminando o envolvimento, termina a aula.” (BERGAMASCHI, 2005, p. 229).

O processo de aniquilamento cultural se evidencia quando a aula é dada por um professor branco, que organiza os horários e as atividades de maneira ocidentalizada, fixa, de forma rígida e, na maioria das vezes, sem conexão com a vida na aldeia.

A luta da educação indígena está pautada na construção de uma escola em que predomine a lógica Guarani. Como início dessa caminhada, os professores de Guarani buscam seus espaços como gestores de suas escolas, com autonomia de construir o currículo escolar de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 197p.

_____. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **Currículo e cultura entre os Bororo de Meuri**. Campo Grande: UCDB, 2001.

_____. No meio do caminho havia um Bororo. Jarudori – MT, a diáspora e reterritorialização. **RevistaTellus**, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 67-87, abr. 2007.

_____. **Currículo e cultura entre os Bororo de Meuri**. Campo Grande: UCDB, 2001.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

_____. Currículo e Territorialidade na prática da educação Indígena entre os Guarani e Kaiowá. 2010. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BARÃO, Vanderlise Machado. **A escola indígena e o poder do estado**: construção de uma identidade étnica entre os Mbyá guarani. 2005. Dissertação (Mestrado em História Ibero- Americana), Faculdade de Filosofia em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e** – Educação escolar nas aldeias guarani. Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 109-132, jan./abr. 2007.

_____. **Nhembo e** enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - programa de pós- graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BERNARDES, Anita Guazzeli. Saúde Indígena e políticas públicas: alteridade e estado de exceção. **Revista Interface Comunicação, Saúde e Educação**, v.15, n. 36, p.153-64, jan./mar. 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. (C. N. Coutinho, Trad.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. A tradição da diversidade Cultural (ensaio de tipologia). In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia. Diversidade cultural brasileira. Rio de Janeiro: Edições Casa Rui Barbosa, 2005, p. 47-86. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: abr. 2013

BRASIL. Alvará de 1.º de abril de 1680. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Leis e etc. Coleção das leis do Brazil de 1808. **Carta Régia de 1808**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. 156-159

_____. Resolução CEB 03/99. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/254801-ee-indigena-ens-fund-tekoa-pora/sobre>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Constituição (1824). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Constituição (1967). Emenda Cosntitucional n.º 1, 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Lei de 27 de outubro de 1831. Revoga as Cartas Régias que mandaram fazer guerra, e pôr em servidão os índios. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37625-27-outubro-1831-564675-publicacaooriginal-88614-pl.html>. Acesso em: 25 dez. 2013.

_____. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Lei n.º 5.371, de 5, de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Lei n.º 3.071, de 1.º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil. Relator conselheiro Gersem José dos Santos Luciano.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/Secad, 2007.

_____. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC, SEF, 2002. 84 p.

_____. Decreto n.º 426, de 24 de julho de 1845. Contém um regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos índios. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>>. Acesso em: 25 dez. 2013.

_____. Decreto n.º 7, de 20 de Novembro de 1889. Dissolve e extingue as assembleias provinciales e fixa provisoriamente as attribuições dos governadores dos Estados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 dez. 2013.

_____. Decreto n.º 1736, de 3 de novembro de 1939. Subordina ao Ministério da agricultura o SPI. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1736-3-novembro-1939-411705-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 25 dez. 2013

_____. Decreto n.º 8.072, de 20 de Junho de 1910. EMENTA: Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 dez. 2013.

BRASIL. Decreto n.º 5.484, de 27 de Junho de 1928. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Decreto n.º 736, de 06 de abril de 1936. Aprova em caráter provisório o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-norma-pe.html> Acesso em: 05 out. 2013

_____. Decreto n.º 3.725, de 4 de dezembro de 1919. Faz diversas correções no Código Civil e manda fazer do Código corrigido uma edição de cinco mil exemplares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DPL/DPL3725.htm. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Decreto Presidencial n.º 26 (1991). Atribui ao MEC a competência de coordenar a educação escolar indígena.

_____. Comissão Nacional de Política Indigenista. Histórico da discussão sobre o ESTATUTO DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em: http://www.funai.gov.br/ultimas/CNPI/estatuto_indio/Historico-Estatuto_dos_Povos_Indigenas.pdf->. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394, de 20/12/1996. Artigos 23, 24, 78 e 79.

_____. PARECER 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Lei n.º 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Legislação indigenista do Séc XIX**. São Paul: ENUSP e Comissão Pró Índio de São Paulo, 1993. 11v.

_____. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Os direitos do índio**. Ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Fernanda Lopes de. *In*: **Educação Escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAMORRO, Graciela. **Terra Madura YvyAraguyje**: Fundamento da Palavra Guarani. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha: Contra a ditadura da escola. *In*: Educação Indígena. Cadernos CEDES, 49. São Paulo: CEDES, 1999.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>> Acesso em: 17 nov. 2013

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 27 dez. 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOBRIZHOFFER, Martín. Historia de los Abipones I. Resistência: Universidad Nacional del Nordeste/Facultad de Humanidades. Argentina, p. 151-191, (1765) 1967.

DOM JOÃO V. Carta Régia de 09 de março de 1718. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

FELIPE III. Carta Régia de 1611. In: As Terras Indígenas - Direitos dos índios e demarcação legislação, doutrina e jurisprudência. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

FERREIRA, Lucimar Luisa. Educação escolar indígena específica e diferenciada: uma abordagem discursiva. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3.º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

FERREIRA, Bruno. **Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. São Leopoldo: Oikos, 2012. (Caderno do COMIM, n.10).

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2007.

FLICK, Une. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Grall, 1979.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaço de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMSCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 160p.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, p. 11-31. 2004.

_____. A representação da escola em um mito indígena. *Reista TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 2, n° 3, jan/jun 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Povos indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GARLET, Ivori J.; ASSIS, Valéria S. de. A Imagem do Kechuíta no Universo Mitológico dos Mbyá-Guarani. **Revista de História Regional**, 7 (2): p. 99-114, inverno 2002. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2157/1637>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HECKLER, Jacimara Machado. A força da semente: saberes compartilhados com o povo guarani. *In*: BERGAMSCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 160 p.

HISTÓRIA BRASILEIRA. Período Pombalino. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/periodo-pombalino/>>. Acesso em: 25 mar. 2014.)

HISTÓRIA DE PORTUGAL. Disponível em: <<http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-felipe-iii-grande/>> acesso em: 21/11/2013

JAHN, Livia Petry. O canto e a voz guarani: a divindade da palavra oral. Boitatá, **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Londrina, n. 12, p. 138-150, jul./dez. 2011.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade**: Gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988. (Dissertação de Mestrado) Brasília – DF UnB, 2007.

LADEIRA, Maria Ines. **Os índio Guarani / Mbyá e o complexo lagunar Estuarino de Iguape – Paranaguá**. Centro de Trabalho Indigenista, fev. 1994.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez: 2003.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. São Paulo: Vozes, 1995.

_____. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In* Carneiro da Cunha, Manuela. (org) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. P. 155 – 172.

LOPES, José Rogério. As ações culturais coletivas e o questionamento do campo normalizador dos direitos. *In*: **Periferias, territórios e saberes**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Laura. **A nação por um fio: caminhos, práticas e imagens da Comissão Rondon**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1997.

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

MINAYO, Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011. 108 p.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA NETO, Carlos de Araujo. Índios e fronteiras. *Revista de estudos e pesquisas*, FUNAI, Brasília, v2, n2, p. 79-87, dez, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação indígena e o Sistema Nacional de Educação, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf>. Acesso em: out. 2012.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Escritório no Brasil. Convenção N.º 169, sobre os povos indígenas e tribais. Resolução referente à ação da OIT. Brasília, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Escritório no Brasil. Convenção N.º 107, Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20%28Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107%29.pdf>> Acesso em: 5 set. 2012.

PARAISO, Maria Hilda B. Construindo o estado da exclusão: Os índios brasileiros e a constituição de 1824. **Revista CLIO** - Revista de pesquisa histórica, v. 28, n. 2, 2010.

PARECER TÉCNICO n.º 21/CMAM/CGPIMA - UHE Belo Monte - Componente Indígena – FUNAI, 2009.

PAULO III, Papa (1468-1549). Bula Papal – 1537. Site Biblioteca Digital Mundial. Disponível em: <<http://www.wdl.org/pt/item/2965/>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

PERRONE-MOISES, Beatriz. Índios livres e índios escravos. Os princípios da legislação indigenista no Brasil colônia (século XVI a XVIII) In Manuela Carneiro da Cunha (org). história dos índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

POUTIGNAT, P. & STREIFF – FENART, J. **O que é um grupo étnico? In: Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

RAMOS, Jair de Souza. O Poder de domar os Fracos: Construção de Autoridade Pública e Técnicas de Poder Tutelar nas Políticas de Imigração e Colonização do Serviço de Povoamento no Solo Nacional do Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, Ano 9, n. 19, p.15-47, jul. 2003.

_____. **O Brasil sob o paradigma racial: sociologia histórica de uma representação**. In: PENA, Sérgio Danilo (org.). Homo brasilis, p. 134-136.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: Territorialidade, sobreposições e direitos específicos, Porto Alegre, 2010.

_____. ARQUIVO Histórico do Rio Grande do Sul. Os índios d'Aldeia dos Anjos: Gravataí – século XVIII. Porto Alegre: Grafosul , 1990.

_____. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. Relatório final da subcomissão para tratar sobre a situação dos povos indígenas no RS. Porto Alegre, 2012.

RUIZ, Castor bartolomé. A Sacralidade da vida na exceção soberana, a testemunha e sua linguagem. **Cadernos IHU** ano 10, n° 39, 2012.

IHERING, Rodolpho Von, Revista do museu Paulista vol v, ano 1907.

SALES, Ronaldo Jr. O nascimento da nação: Estado, modernização nacional e relações étnico-raciais entre o Império e o início da República. **Revista Ciências Sociais**, Unisinos, 44(2):119-129, mai./ago. 2008.

SANTOS, Sílvio Coelho. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

_____. Educação e Sociedades tribais, Florianópolis: Movimento, 1975.

SHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da Cultura Guarani. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1962.

SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 123-136, 2002.

SOARES, André Luis R. **Guarani**: organização social e arqueologia. Porto Alegre: Edipucrs, 1997. 256 p.

SOUZA, Celina. Governos Locais e Gestão de Políticas Sociais Universais. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2), p. 27-41, 2004.

TELLES, Lucila Silva. **Maino'irape** – O caminho da sabedoria. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFPC: UERJ, 2009.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

VIEIRA, E. A.. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIOLA, Solon Educaro Annes. Direitos Humanos e democracia no Brasil. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WIKIPEDIA ALVARO BOTELHO MAIA Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81lvaro_Botelho_Maia > acesso em: 06/01/2014

ANEXO B – REGIMENTO DE THOMÉ DE SOUZA 1548

Figura 12 - REGIMENTO DE THOMÉ DE SOUZA 1548

5.6.º 1548
 Regimento que levou Thomé de Souza Governador do Brasil. Nº 1

Eu El Rei faço saber aos Thomé de Souza Fidalgo de minha Casa, que vindo eu quanto ao serviço de Deus e meu, he conservar e melhorar as Capitania e povoações das terras do Brasil, e dar ordem e maneira, com que melhor e mais seguramente se possa (he) povoando para no esbaldamento da nossa santa fe, proveito de meus Reinos e Senhorios e dos naturais d'elles, e em me era de mandar nas ditas terras fazer uma fortaleza e povoação grande e forte em hum lugar conveniente para da Bahia e dar saber e ajuda as outras povoações e se manifestar justia, e prover nas cousas que comprime a meu serviço e ao serviço de minha fazenda, e abito das partes; e por ser informado, que a Bahia de Todos os Santos he o lugar mais conveniente da Costa do Brasil para se pôr fazer a dita povoação e assento, assim pela disposição do porto e rios q' nella entra, como pela bondade e abito e canho e saúde da terra, e por outras razões; e por meu serviço, e que na dita Bahia se faça a dita povoação e assento, e para isso se leve armada com gente, artilharia, armas e munições e tudo o mais que for necessário. E pela muita confiança q' tenho em vós, que em caso de tal qualidade e de tanta importância me sabereis servir com aquelle fidedelidade e diligencia q' se para isso se requer, hei por bem de vos enviar por Governador das ditas terras do Brasil no qual cargo, no fazer da dita fortaleza leveis armadura seguinte.

Da qual fortaleza a terra da Bahia vos avisar de ser Capitão.

11º 2

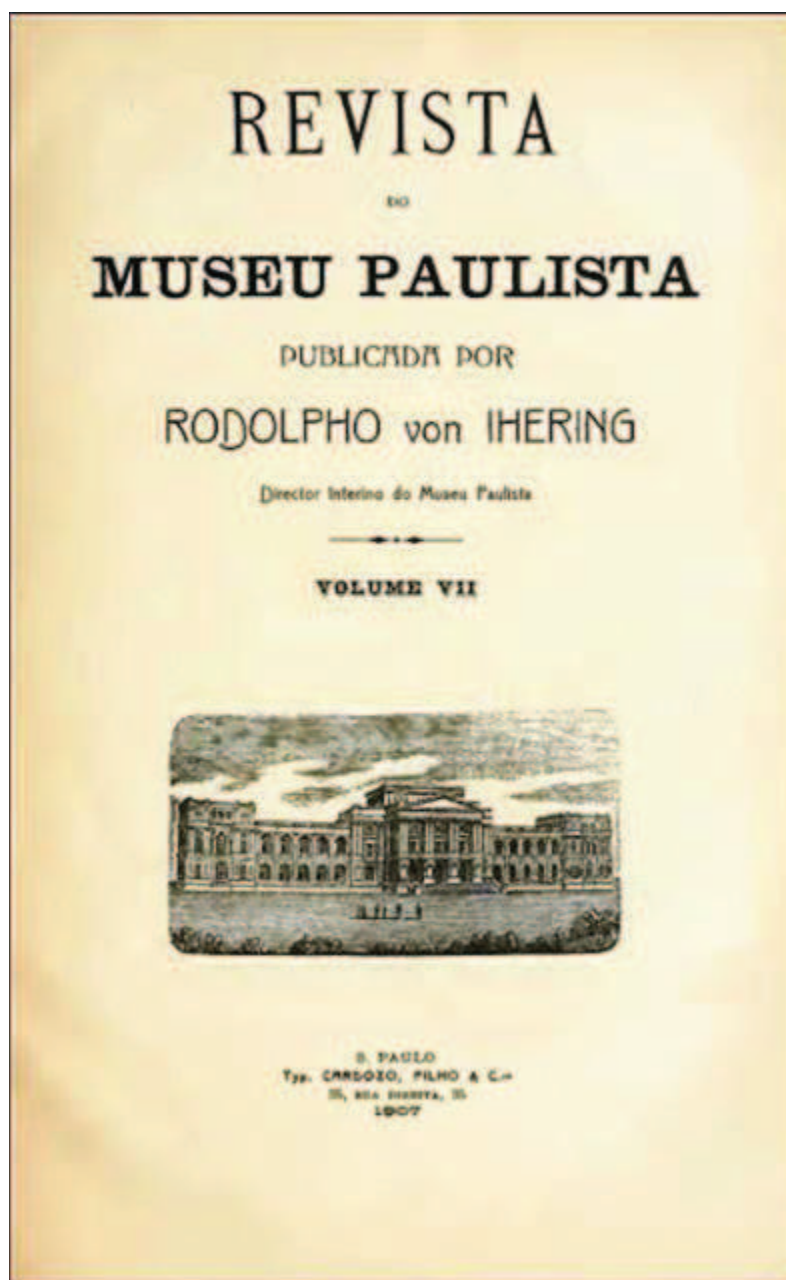
Heis por Capitão Mor da dita armada e fazeis voso caminho diretamente a dita Bahia de todos os ventos, e a dita via q' vos tiveris a maneira que leveis por outro regimento.

11º 3

Tanto que chegardes a dita Bahia, tomardes posse da terra que nella está que for de meu serviço e de todo o seu informado q' está ora povoada de meus vassallos, e q' he favorida de alguns gentios da terra, e esta de maneira que se resistir sem resistência, podereis derribar e apoderarvos nella a gente que com vosco vai, e sendo caso

ANEXO C - REVISTA DO MUSEU PAULISTA

Figura 13 - REVISTA DO MUSEU PAULISTA



Fonte: <http://pedrodaveiga.blogspot.com.br> <<http://pedrodaveiga.blogspot.com.br/2012/05/laguna-dos-patos.html>>

ANEXO D - PEDIDO DE UMA ESCOLA NA ALDEIA

Figura 14 - PEDIDO DE UMA ESCOLA NA ALDEIA

Justificativa

© Guarani quer a escola por que precisa estudar, antigamente o índio não estudava e hoje passa muitas dificuldades quando vai a cidade por exemplo. Nós queremos estudar cinquenta por cento de C e cinquenta por cento de Português. Nós temos na comunidade 28 crianças guaranis e 14 adultos, sendo atendidos por educadores Guaranis voluntários.

Gostaríamos que a escola seja criada o mais rápida possível, na Coxilha da Cruz, Município de Barra da Ilhéus.



Alexandre Duarte

ANEXO E - OFÍCIO PARA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS

Figura 15 - OFÍCIO PARA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL
Secretaria da Educação
12ª Coordenadoria Regional de Educação

Ofício/GAB/CRE/Nº /2002.

Guaíba, 26 de abril de 2002.

Sra. Secretária:

Ao cumprimentá-la, vimos solicitar a Criação de uma Escola de Ensino Fundamental, em Caráter Emergencial, na Aldeia Indígena Guarani Teko'a Porã em Doradilho, no município de Barra do Ribeiro.

Atenciosamente,

Ilma. Sra.
LÚCIA CAMINI
M.D. Secretária de Estado da Educação
Porto Alegre – RS

Endereço: Rua Dr. Joaquim Ribeiro, 231 – Centro – Guaíba
Fones: 480.1382 / 480.1711 / 480.1102 - Fone FAX: 480.1911
e-mail: 12cre@vie-rs.net

ANEXO F - JUSTIFICATIVA DE CRIAÇÃO DA ESCOLA

Figura 16 - JUSTIFICATIVA DE CRIAÇÃO DA ESCOLA

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL
Secretaria da Educação
12ª Coordenadoria Regional de Educação

JUSTIFICATIVA

A criação da Escola dá-se em função de:

- A Comunidade Guarani decidir em querer estudar em uma Escola diferenciada;
- Uma visão de Escola preocupada com o conhecimento milenar deste povo, no intuito de resgatá-la;
- Uma Escola bilingüe;
- Vários alunos a serem atendidos neste local;

Guaíba, 26 de abril de 2002.



Nelson S. da Silva
Mat. 14437503

Asist. de Educação Fundamental Indígena

ANEXO G - ATA DA REUNIÃO ENTRE A ALDEIA COXILHA DA CRUZ E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RS

Figura 17 - ATA DA REUNIÃO ENTRE A ALDEIA COXILHA DA CRUZ E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RS

1

7 891027 120597 Ata nº 1/2002

Por dois dias, os Meos de Coxilha indígenas tiveram uma
 visita indígena da Coxilha da Cruz, reuniram-se os pa-
 recidos presentes, a decima segunda Coordenadora de Educação,
 sede em Coxilha, Secretora Estadual de Educação, Departamento
 Educação política de educação indígena, Coordenadora de Edu-
 cação, Coordenadora de Apoio ao Ensino do Municí-
 pio e a Comunidade indígena, para formular o projeto
 de Ensino da Escola Estadual Indígena no ensino funda-
 mental, entre a Comunidade Moja Guaraní e o Conselho Edu-
 cacional da Escola Estadual Indígena de ensino Fundamental
 Moja Guaraní Tekoa Porã (Escola Tekoa Porã) a Comunidade
 manifestou o interesse que a escola, seja criada e mais
 breve possível e que a escola, crianças e adultos que
 totalizando vinte e oito crianças em idade escolar e quarente
 adultos que hoje já vem tendo o atendimento informal por parte
 dos educadores das próprias comunidades, os mesmos desejam
 com a necessidade de proporcionar um melhor nível de educação
 que possam ser incluídas e do interesse de atender os mesmos
 e de, além disso, os interesses de atender seus filhos que
 vivem isolados das estruturas, nos locais indígenas, educação
 planejada devido a falta de infraestrutura de saneamento para
 a Escola Tekoa Porã, além disso, a Decima Segunda Coor-
 denadora de Educação, juntamente com Secretora de Educação
 Estadual se responsabiliza no montagem no processo, e
 investimentos que o projeto político pedagógico se construa
 coletivamente pelos membros da Comunidade Moja Guaraní, onde
 mais brevemente a mesma escola a presente a Ata que se assina
 assinada por mim e pelos presentes. *Assinatura: [assinatura]*
Assinatura: [assinatura]