

Joselaine Dias de Lima Silva

Ñande reko arandu dos Guarani-Ñandeva da tekoha Sombreiro

a educação indígena na perspectiva intercultural



**ÑANDE REKO ARANDU DOS GUARANI-
ÑANDEVA DA TEKHA SOMBREITO:
A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

JOSELAINÉ DIAS DE LIMA SILVA

**ÑANDE REKO ARANDU DOS GUARANI-
ÑANDEVA DA TEKOKA SOMBREITO:
A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**



Copyright © Joselaine Dias de Lima Silva

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Joselaine Dias de Lima Silva

Ñande reko arandu dos Guarani-Ñandeva da tekoha Sombreiro: a educação indígena na perspectiva intercultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 159p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2025-3 [Impresso]

978-65-265-2026-0 [Digital]

1. Tekoha Sombreiro. 2. Educação indígena. 3. Intercultural. 4. Povos Guarani. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Miriane Hokama

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Thiago Sergio e Maryana,
pelo carinho e alegria que proporcionam à
minha vida, e por suportarem as ausências.
Meu sincero amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço aos meus pais, pelo amor e incentivo.

Agradeço imensamente à Senilde Alcântara Guanaes, minha orientadora, pela paciência, compreensão e tranquilidade ao conduzir-me a um caminhar de construções e desafios.

Agradeço às queridas professoras Clara Agustina Suárez Cruz e Regina Coeli Machado e Silva, pelas valorosas contribuições que fizeram ao trabalho no exame de qualificação.

Agradeço ao professor Paulo Humberto Porto Borges que compôs a banca de avaliação desta dissertação, suas arguições contribuíram para o aprimoramento do trabalho, e para novos aprendizados.

Ao meu esposo Sergio, companheiro de todas as horas, que me amparou durante o caminho de pesquisa.

À Dalila e Eliseu, amigos de conversas inacabáveis, que me dirigiram a um novo olhar, pessoas com as quais compartilhei as incertezas e o contentamento da pesquisa.

Aos professores, coordenadores, crianças, lideranças indígenas, que colaboraram com a pesquisa.

Ao povo Guarani que contribui com seus saberes, coragem e lutas.

Aos familiares e amigos, que torceram para que eu alcançasse esse objetivo.

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES EM GUARANI

- Avá: homem, pessoa
Arandu: tempo/sabedoria
Che tekoha: lugar onde vivem
Jakareype: nome de uma aldeia
Ka'aguijy: bebida sagrada feita de milho
Mbaraca: chocalho
Mbya: o Guarani
Ñande: nós/nosso
Ñanderu: pai religioso, rezador
Ñandesy: mãe religiosa, rezadora
Ñandeva: Guarani
Nembo'e; ensinar/aprender
Ñembo'ea: escola
Ñe'ë: língua
Oga: casa
Oga ppsy ou Opy: Casa de Reza
Pai tavyterã: Kaiowá
Porã: bonito
Reko: jeito ou modo de ser/vida, cultura
Takua/taquapu: taquara grande, instrumento musical usado pelas mulheres
Teko: modo de ser, conduta
Teko arandu: viver com sabedoria
Teko marangatu: modo de ser religioso
Teko porã: modo bom de viver
Teko reta: múltiplos modos de ser
Tekoha: território, aldeia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POVOS GUARANI NA HISTÓRIA DO BRASIL	23
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS DA COLONIZAÇÃO APÓS A INDEPENDÊNCIA	24
1.2 DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO - SPI À FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO -FUNAI.....	43
1.3 POVOS GUARANI NO MATO GROSSO DO SUL.....	53
2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	63
2.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	64
2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NA TEKOKHA SOMBRERITO.....	72
2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SABER.....	81
3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA	95
3.1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	96
3.2 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKOKHA ARANDU E MAGISTÉRIO ÁRA VERÁ.....	101
3.3 A TRANSMISSÃO ORAL DE SABERES NA ESCRITA DOS GUARANI.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Antes de explanar e aprofundar o objetivo e a metodologia, quero compartilhar os motivos que geraram o interesse na pesquisa. No ano de 2010, como sou professora, passei a lecionar na Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz Polo e tive a oportunidade de conhecer todas as suas extensões rurais, entre estas, a extensão Ana Neri, localizada na Tekoha Sombrerito, no município de Sete Quedas, Mato Grosso do Sul, na Avenida Internacional, fronteira com o Paraguai. Local em que vivem cerca de 80 famílias Guarani-Ñandeva, falantes da língua guarani. Na região, os Guarani-Ñandeva se autodenominam como Guarani e os Guarani Kaiowá (conhecidos no Paraguai como Pãi Tavyterã) se denominam como Kaiowá, por isso, neste estudo utilizaremos as denominações Guarani e Kaiowá.

A escola Ana Neri, situada dentro da aldeia, não é oficializada como escola indígena e está vinculada à Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz, tornando-se desta forma uma extensão. Mas, para os Guarani, mesmo não sendo oficializada ela é denominada como Escola da Tekoha Sombrerito. O tekoha é entendido, atualmente pelos Guarani, como aldeia, lugar onde realizam seu modo de ser “teko” é a cosmovisão, a cultura, os costumes, e “há” o espaço onde se realiza o teko. “Seu território, o solo que se pisa, é o tekoha, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem” (Azevedo, et al., 2008, p. 7)

Essa aproximação do tekoha e da escola permitiu aflorar o interesse e a necessidade de conhecê-los melhor. Durante as visitas na aldeia, participei de reuniões com a comunidade e de festividades. Foi durante uma destas festividades, que envolvia o canto e a dança, sentindo a terra sob meus pés na entoação de sons de reza, num rito constante onde todos permaneciam de mãos dadas, conduzidas por uma anciã, quando senti a vida pulsando de

uma forma diferente. Foi um dos melhores momentos que vivi dentro da cultura Guarani, ali senti a experiência da partilha, de que somos todos um grande povo.

Na casa de reza, não parava um segundo a ritualidade, a anciã, ñandesy, conduzia o ritmo da música e da dança, cantado por todos e tocado com instrumentos próprios, para os quais os homens usavam o mbaraka e as mulheres o takua, e durante a dança passávamos sempre em frente ao altar sagrado. O período de convívio com os Guarani permitiu observar a longa história de luta desses povos pelo seu espaço de vida e existência, assim como o enfrentamento a tantas dificuldades encontradas no mundo contemporâneo. O silêncio, após a musicalidade, os olhares e sorrisos marcam o sentido e o tempo da vida.

A partir dessa oportunidade de aproximação com os Guarani, senti vontade de conhecê-los um pouco melhor e tive interesse na pesquisa do tema que envolve o Ñande Reko Arandu da Tekoha Sombreiro, (ñande reko) “nosso modo de ser”, o modo de viver dos Guarani, que está relacionado ao comportamento, à língua, à religião e à organização social, e ao (arandu) que significa sabedoria, o conhecimento adquirido com o tempo. Na aldeia, os ensinamentos são transmitidos pelos mais velhos, que possuem a sabedoria. O modo de ser Guarani chamou minha atenção, principalmente, pela forma de educar dentro da comunidade e por levar seu contexto de vida para dentro da educação escolar.

A partir destas observações, levantei algumas questões. Como educam/ensinam as crianças na cultura guarani? Em que estes ensinamentos refletem no contexto da educação escolar? Ensinam a língua guarani para os filhos? Na escola, como aprendem no processo bilíngue sem que se perca a língua materna? Qual a visão/perspectiva dos Guarani a respeito da escola? Como são elaborados os materiais didáticos literários na língua guarani? Quais conteúdos são abordados nestes materiais? Como acontece o registro da escrita acerca dos acontecimentos para uma comunidade de tradição oral?

Diante do exposto, e dos meus interesses pelo tema da educação, o trabalho está centrado na temática da educação escolar indígena da comunidade Sombrerito e tem como objetivos: analisar como acontece a Educação Intercultural Indígena e sua contribuição para a construção de uma prática pedagógica direcionada dentro da escola na tekoha. Neste sentido, a intenção é expor a respeito da importância e da necessidade da produção escrita de materiais (didático-pedagógicos) orientados para uma educação intercultural, bem como à formação específica dos professores indígenas, Guarani e Kaiowá, focando no Curso do Magistério Ára Verá (espaço-tempo iluminado) e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (Viver com sabedoria).

Para alcançarmos os objetivos propostos, abordamos a questão dos desafios enfrentados pela Educação Indígena no Brasil, relacionando-os ao debate sobre interculturalidade, na tentativa de colocar em diálogo comportamentos e conhecimentos construídos sobre bases culturais distintas; tomando a escola como um espaço de saber e a utilização da escrita para o registro de suas próprias histórias e de suas comunidades como uma importante ferramenta. Buscamos compreender como os livros, com funções didático-pedagógicas elaborados nos Cursos de Formação, contribuem para a educação intercultural. Demonstrando, ainda, como os povos indígenas estão protagonizando uma educação escolar que priorize suas próprias tradições, rituais, línguas e modos de organização social, produzindo sua própria literatura escrita, elaborando materiais para o uso nas escolas das tekohas.

Para Lopes (2010) a questão da literatura “remete a uma pluralidade de conceitos complexos e não raro ambíguos. O termo pode assumir significações diversas por ser fortemente polissêmico.” De forma simplificada, pertence ao campo da arte verbal associada ao valor estético. “Etimologicamente o termo deriva do latim, literatura, a partir de *littera* (letra) e envolve uma dimensão sociocultural.” (Lopes, 2010, p. 1). A autora argumenta, que o texto literário tem a função não apenas de comunicar, mas de

significar, deste modo, é o local de projeção do conteúdo individual ou coletivo. Tomamos, portanto, os livros, ou seja, as produções dos materiais didático-pedagógicos apresentados no último capítulo, como elementos literários de comunicação e interação social que cumpre o papel de transmitir conhecimentos e a cultura de uma comunidade. Neste sentido, cabe dizer que estes materiais produzidos pelos Guarani e Kaiowá estão ligados diretamente ao espaço escolar e à produção coletiva.

Desta forma, realizou-se a pesquisa no acervo bibliotecário municipal, em sebos, livros, arquivos on-line, entrevistas semiestruturadas e observação direta no local. A escolha dos informantes ocorreu com os sujeitos de envolvimento mais direto com a pesquisa, como professores, liderança do local, pais de alunos, e outros depoentes que analisam o papel da escola dentro da comunidade, como o coordenador e professor do Curso de Licenciatura Intercultural, Teko Arandu, e cursistas do Magistério Ára Verá.

Tento em vista que a pesquisa realizada foi desenvolvida na região do Mato Grosso do Sul e diz respeito à cultura Guarani, que necessita do território ancestral para ser praticada conforme suas tradições, também tendo em vista a constante violência sofrida por esses povos e as situações extremas de desrespeito que os afetam, é que se tornou fundamental traçar um breve panorama da história dos Guarani no Brasil. Lembrando que o tema da educação, quando relacionado aos Guarani, está diretamente ligado ao lugar (território) em que vivem. Sendo assim, primeiramente foi desenvolvido um estudo da história dos Guarani e os enfrentamentos que esses povos passaram, trazendo para a reflexão os mecanismos de resistência deles em tempos de dominação, buscando entender como conseguiram manter práticas culturais tradicionais, apesar desses enfrentamentos. Compreendemos junto com Santos (2006) que:

Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos, portanto,

cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que faça sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam (Santos, 2006, p. 8).

Cabe ressaltar, em relação à cultura Guarani, que faz parte da mesma os valores, costumes, crenças e práticas que compõem o modo de vida da comunidade. A educação Guarani é o *ñande reko* produzido dentro da *tekoha* que mantém a tradição cultural através da oralidade e da memória viva dos Guarani. A escola, mesmo sendo algo que vem de fora, recentemente vem demonstrando um propósito diferente da escola antiga, que visava apenas a domesticação, pois, com a Constituição Federal de 1988, os direitos à educação diferenciada garantidos por lei representam uma grande conquista histórica dos povos indígenas. As escolas passam aos cuidados dos Sistemas Estaduais e Municipais e não mais da Fundação Nacional do Índio, FUNAI.

A Constituição Federal dedica artigos específicos aos direitos indígenas, entre eles, o direito à educação diferenciada com processos próprios de aprendizagem e possibilita grandes acontecimentos e transformações no âmbito educacional, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/96), a educação passa a ser considerada intercultural. Esta nova abordagem estabelece muito mais que o respeito entre as culturas, propõe, em tese, que dialoguem entre si e que aconteça, de fato, uma interação entre comunidades indígenas e sociedades não indígenas.

Para realizar essa discussão, a pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, apresentamos um breve contexto histórico dos Guarani na história do Brasil, a realidade destes durante os séculos de dominação do continente, o período de colonização e o pós-independência. A ideia é voltarmos ao tempo dos aldeamentos, do período colonial, percebendo o quanto foi longo os processos de invasões, não só territoriais, mas também culturais. Durante séculos acreditava-se que o “ser índio” era um estágio transitório entre os

selvagens e o civilizado. Cunha (1992) disserta que nos últimos quatro séculos, os indígenas foram tratados como seres temporários, em passagem para a cristandade, para a civilização, e que deveriam assimilar a cultura dominante e então desaparecerem.

Diferente desse pensamento, grupos diversos de indígenas mantiveram seus costumes e não perderam suas identidades, principalmente no seu processo de educar. Mas foi apenas no fim do século XX e início do XXI que as sociedades indígenas passaram a fazer parte do futuro do país e não apenas só do passado. Partilhamos a ideia de que os registros da história da colonização, dos quais os indígenas fazem parte, apenas muito recentemente estão sendo registrados por esses povos, não havendo ainda estudos expressivos sobre a dominação e exploração desenvolvidos pelos mesmos. Ainda, neste capítulo, abordaremos a história contemporânea dos Guarani no Mato Grosso do Sul, marcada por conflitos e violências relacionadas à posse fundiária, em consequência da chegada dos colonizadores na região e das disputas envolvendo a posse destas terras.

No segundo capítulo, trataremos a respeito da Educação Indígena no Brasil, expondo como ocorreu a educação na época da colonização, os métodos de ensino, o esquecimento destes pelo poder do Estado, principalmente no interior do Brasil, quando a intenção era de integrá-los à sociedade dita “civilizada”, apresentando as importantes modificações nos direitos indígenas no século XX e XXI, quando os indígenas se mobilizaram e reivindicaram seus direitos para que não fossem negadas ou esquecidas suas identidades étnicas e culturais. A partir de então, os documentos oficiais sobre a educação escolar passaram a ter uma conotação mais positiva da realidade indígena, respeitando as línguas e saberes tradicionais.

Apresentamos a Tekoha Sombrerito e a cultura Guarani, que preservam tradições antigas de parentesco e de ensinamento recebidos pelos mais velhos, a escola Ana Neri como um espaço de saber, bem como a diferença entre educação escolar indígena e

educação indígena. Essa pesquisa, *in loco*, na aldeia Sombreiro, mostrou-se importante pelo fato de que não há registros ou investigação voltados para a educação e aos costumes desta comunidade. Esta realidade confirmou-se quando houve dificuldade na busca por documentos oficiais relativos à história da mesma.

Após a coleta de dados, apresentamos a escola como espaço de saber, pretendendo mostrar que, mediante a utilização de registros escritos, é um instrumento que dá aos Guarani condições de expressar opiniões e conceitos a partir de sua própria perspectiva. Uma vez que a literatura indígena passou no decorrer do processo histórico por diversas formas de representações, e em sua maioria, sobre a perspectiva do homem branco, a escrita se apresenta importante para este grupo, que poderá transmitir seus conhecimentos, expressarem sua identidade cultural e lutarem pela garantia dos direitos conquistados. Diante da riqueza de saberes da cultura Guarani, os processos próprios de aprendizagem manterão o uso da língua materna tornando ainda mais viva a sua cultura.

No terceiro capítulo, apresentamos alguns textos dos livros produzidos pelos Guarani, com função didático-pedagógica. Os livros são escritos na língua guarani, por tratar-se de uma política linguística local e utilizados em sala de aula. Para maior conhecimento do material, foram traduzidos seus conteúdos.

Na contemporaneidade, mediante ações concretas e inúmeras mobilizações, os povos originários procuram meios de visibilizar a sua situação histórica, de expor seus pensamentos, costumes e tradições para serem conhecidos e respeitados. Portanto, compreendemos que a temática indígena, no campo educacional, passou por longos processos de lutas articuladas, os quais deram origem aos movimentos indígenas e reivindicações dos direitos ao território, à saúde, à melhores condições de vida e à uma educação específica e diferenciada.

A Educação Intercultural Indígena envolve a capacitação de professores indígenas e a autonomia para utilizarem métodos próprios de ensino de acordo com suas particularidades. O ensino

bilíngue abarca a língua materna e a língua portuguesa, e a escrita no processo de aprendizagem. A cultura Guarani, de raiz oral, utiliza os meios de comunicação dos brancos (a escrita) no processo de ensino-aprendizagem inter-relacionando-os à transmissão de seus saberes e facilitando o diálogo com a sociedade envolvente.

Trataremos, ainda nos tópicos deste capítulo, do desenvolvimento do processo bilíngue e da produção de materiais didático-pedagógicos, elaborados por meio de coleta dos relatos das memórias dos anciões, relatos que são transformados em textos escritos e elaborados com o objetivo de retratar a história de seu povo. Esses materiais estão diretamente vinculados às ações dos cursos de formação dos professores, refletindo no âmbito da educação escolar dentro da comunidade Sombreiro. Assim, nesta etapa, será abordada a educação intercultural e suas especificidades, concepções que passaram a fazer parte das discussões dos movimentos indígenas no Mato Grosso do Sul juntamente com outros temas. O foco da formação dos professores indígenas está orientado pelos Cursos do Magistério *Ára Verá* (tempo-espço iluminado) e Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria), específicos aos Guarani e Kaiowá.

Em Meliá (1979), entende-se que a educação indígena faz com que os “educadores do indígena tenham rosto e voz; dias e momentos; materiais e instrumentos e toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.” Logo, todo processo educativo direcionado aos povos originários deverá servir de instrumento de afirmação da cultura indígena, dando aos mesmos condições de se relacionarem com os demais grupos étnicos e a sociedade.

Os povos indígenas buscam protagonizar a educação escolar indígena para, através dela, manterem suas tradições, rituais, línguas e modos de organização social. Tendo em conta o valor da oralidade e da sabedoria ancestral dos Guarani, o registro escrito dos conhecimentos orais nos livros de uso didático-pedagógico é

fundamental, porque além dos livros contribuírem para que ocorra uma relação de ensino-aprendizagem mais condizente com a cultura indígena, também pode proporcionar o diálogo desses povos com a sociedade envolvente, conduzindo-os a uma reflexão sobre o outro indígena, para além dos estereótipos reproduzidos pelos livros convencionais.

1 POVOS GUARANI NA HISTÓRIA DO BRASIL

O Guarani, aqui estudado, possui o seu modo próprio de ser e de viver, procurando preservar seus costumes, territorialidade e tradições. Mas, para manterem esta condição, se submeteram a diversas situações de dominação desde a chegada dos primeiros colonizadores. Por isso, é importante analisarmos a história dos mesmos para que tenhamos uma maior compreensão da situação atual desse grupo, como também para que possamos abranger o estudo da cultura Guarani no contexto da educação.

Logo, neste capítulo, será explanada a história dos Guarani presentes na região sul do Mato Grosso do Sul e a realidade destes durante os séculos de dominação dos países europeus. Inicia-se com um breve contexto histórico desde o descobrimento, o período de colonização e o pós-independência. Para entendermos melhor tais povos, é necessário recuarmos no tempo dos aldeamentos, das invasões territoriais, dos trabalhos escravos, das relações com os colonizadores, das lutas e das resistências, na qual a perda não apenas territorial, como também a cultural foi imensa.

Estes grupos indígenas foram os mais afetados tanto pelas conquistas espanholas como pela colonização portuguesa, visto que eram grupos que ocupavam uma vasta região do continente, que se estendia da Amazônia até o Rio da Prata e do Oceano Atlântico à Cordilheira dos Andes. Nas palavras de Benites (2012), os nativos são celebrados desde o período imperial como modelos éticos e estéticos de uma idade do ouro prévia à colonização portuguesa, acompanhando o próprio processo de construção da identidade nacional. Na República, foram fomentadas políticas paternalistas e tutelares com serviços e políticas estatais específicas, criados para exercer a tutela protecionista, do qual falaremos com detalhes mais adiante.

Abordamos o contexto colonial através do regime de trabalho nos ervais, a era da Companhia Erva Mate Laranjeira, e a exploração do trabalho na cana de açúcar. Consecutivamente, a administração, primeiro do Serviço de Proteção ao Índio, que se inicia em 1910, e depois pela Fundação Nacional do Índio em 1967, com a função de integrar o mesmo na sociedade e com isso, uma controversa Reforma Agrária, com os casos de retirada destes povos de suas terras, onde muitas famílias foram deslocadas para áreas de confinamento, interferindo em seu modo de vida.

Abordaremos de maneira mais específica a situação dos Guarani no Mato Grosso do Sul, suas áreas territoriais, lutas e desafios para manterem seus costumes, o modo de ser, e a história contemporânea desses grupos que vem marcada por conflitos e violências relacionadas à posse do seu território tradicional, bem como o atual cotidiano dos mesmos que passou a ser marcado pela violência física cometida pela população regional; consequências da chegada das frentes de exploração na região e da intensa disputa em torno da posse das terras.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS DA COLONIZAÇÃO APÓS A INDEPENDÊNCIA

Com a chegada das caravelas inicia-se um processo de grandes transformações na vida dos povos originários da América e decisivas na formação do Brasil, na qual a história cria o mito da descoberta, exposto por Chauí (2001) como mito fundador, pois, a América não estava aqui à espera de Colombo, nem o Brasil à espera de Cabral. Não é descoberta, já que os povos indígenas viviam nesta terra, e o Brasil torna-se assim uma criação dos conquistadores europeus.

O homem era denominado, na época, como “bom selvagem”¹ e conhecido como o silvícola, cujos primeiros contatos pressupunham

¹ A conotação do homem imaginário na América, denominado como “bom selvagem” está presente nos primeiros documentos do período colonial, escritos

uma aproximação pacífica na forma de troca de presentes e alimentos. Por outro lado, acusados de não terem religião e não serem civilizados, os colonizadores desconheciam suas formas de educar e de viver em suas sociedades, considerando que seu nível civilizatório era inferior, questionando até se teriam alma, e dessa maneira justificando a exploração e a catequização obrigatória nas tribos, reprimindo a ideia nativa de cultura e com isso instaurando um longo período de conflitos.

Antropólogos e historiadores como Ribeiro, Lima, Monteiro, entre outros, relatam que no litoral foi encontrada pelos portugueses uma população na casa dos milhões, muita gente, divididos em dezenas de grupos tribais, sofreram grandes impactos. Na região, que hoje é o estado do Mato Grosso do Sul, os indígenas sofreram a violenta colonização, primeiro dos espanhóis, pois a história do Mato Grosso tem sua história vinculada ao Paraguai. Esta ação da colonização espanhola ocorreu primeiro porque até a metade do século XVIII o Estado de Mato Grosso era colônia da Espanha, não de Portugal. No entanto, nações e tribos desapareceram “como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, o encontro de sociedades do Antigo e do Novo Mundo” (Cunha, 2012, p. 11). Na América Espanhola, o extermínio dos Guarani não foi diferente, muitos foram escravizados e mortos. Lima (2005) ressalta que:

Esses milhões estavam ao que indicam a arqueologia e a história indígena, distribuídos por todo o território de nosso atual país: os povos de língua tupi-guarani ao longo de toda a costa, à exceção das regiões em torno do Rio da Prata, do Paraíba, do norte do Espírito Santo e sul da Bahia, assim como da região entre o Ceará e o Maranhão (ocupados provavelmente por povos da família linguística *jê*) e em amplos espaços de penetração rumo ao interior, com ênfase em dois grandes “blocos” de povos: os tupinambás (desde São Paulo até o

pelos viajantes, a carta de Pero Vaz de Caminha, e viajantes de outras nacionalidades. No século XVIII é retomada a ideia do nativo como um sujeito inocente e dócil por natureza, a partir das reflexões do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau sobre o “bom selvagem”.

Ceará, ao menos) e os **guaranis, na Região Sul, abarcando ainda parte do atual Mato Grosso do Sul**; até os jês, no interior, sobretudo nas regiões, *grosso modo*, de cerrado. Na Amazônia, quer nas áreas de várzea (inundáveis em parte do ano), quer nas de terra firme, povos de línguas Arawak Karib e, provavelmente, muitas outras famílias menores e línguas isoladas num panorama complexo de povos interligados em redes de relações de comércio e guerra, e, por vezes, em certas regiões, de parentesco (Lima, 2005, p. 238, grifo da autora).

O autor acima mostra que muitos Guarani se encontravam mais no interior do país e, em virtude disso, estes não sofreram de início os efeitos da ação dos europeus. Na época, em 1549, inicia-se então, o processo de “civilização” e “domesticação” ou “amansamento” das tribos indígenas, quando os primeiros jesuítas viajaram para o Brasil junto com Tomé de Souza, o primeiro Governador-Geral da Colônia. Na forma de catequização, obtiveram o propósito de inserir os primeiros habitantes no Mundo, pois, segundo os homens da Igreja na América Portuguesa, tais povos não tinham conhecimento algum do seu Criador, nem de coisa do Céu. Ignoraram a identidade e a cultura dos indígenas americanos e “realizaram a obra da dominação, mesmo quando julgaram que faziam o contrário, desejosos de aumentar o rebanho do povo de Deus ou os cidadãos da sociedade moderna” (Grupioni, 1994, p. 12).

Tanto antes da chegada dos Jesuítas como depois, a colonização estava presente no Brasil, a qual não teve nada de ordeira, uma vez que a principal característica foi tomar posse e explorar as terras indígenas na tentativa do uso de mão de obra escrava e a utilização de violência para conter os movimentos de resistência.

Durante esses quinhentos anos de conquista e ocupação do território que hoje corresponde ao Brasil, os inúmeros povos que aqui viviam opuseram resistência à invasão. As estratégias de enfrentamento ou de relacionamento com o “estranho invasor” foram as mais diversas, desde a resistência física até a diplomacia e a resistência cultural (Silva, 1999, p. 1).

Nesta abordagem do passado, antropólogos e historiadores relatam que a primeira forma de governo no Brasil colonial foi o sistema de capitanias hereditárias, o qual não obteve grande êxito pela falta de recursos econômicos, e pelas grandes extensões territoriais para administrar sob constantes ataques dos indígenas. Em seguida, passou a atuar com o sistema centralizado do Governo-Geral Mem de Sá, neste período em que os portugueses chegaram à conclusão de que o Brasil precisava de um ganho econômico e concentraram-se na produção de açúcar. Porém, o trabalho necessitava de mão de obra e os colonos escravizavam indígenas e africanos para tal. Desse modo, fica nítido que o modelo de desenvolvimento empregado visava o capitalismo e o lucro, tendo como base uma visão eurocêntrica que desconhecia e inferiorizava outros povos e culturas.

Monteiro (2001), em seus estudos, analisa a população ameríndia, que desde a época colonial foi considerada sem história e sem futuro, ou colocada nos registros fundadores da história do Brasil como sendo uma direção negativa, com fortes desdobramentos na política indigenista que delineava o Império. No entanto, presos às amarras da tradição, mesmo diante das mais inúmeras adversidades, os sobreviventes das transformações e explorações coloniais carregam consigo os mitos, os rituais de suas comunidades e de suas lideranças políticas e espirituais.

Na época ocorriam frequentes ataques organizados por colonos e as mortes dos indígenas eram abundantes; morriam, inclusive mulheres e crianças, e os que sobreviviam tornavam-se escravos. “A conquista na América não se efetuava apenas em luta, mas em conflitos de todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes” (Ribeiro, 1995, p. 30).

Neste contexto, os Guarani se embrenhavam nas matas fugindo das possíveis dizimações e lutando para que não fossem dominados ou escravizados por estes, evitando, sempre que podiam, o

aldeamento imposto pelos jesuítas, visto que foi no processo concomitante de deslocamentos exigidos pelos padres para as aldeias missionárias é que ocorreram as primeiras epidemias.

Essas pestes contaminavam as populações, levando a óbito grande contingente de indígenas. Além dos surtos epidêmicos durante a colonização, as relações econômicas, políticas e culturais eram efetuadas através da religiosidade, cultivada pela chamada catequização, ou “salvação das almas”. Sobre essa realidade Montoya (1985) relata as palavras de um cacique Guarani que diz: “Vejo que se vai perdendo a liberdade antiga de andar pelos vales e selvas! É porque esses sacerdotes estrangeiros nos amontoam em povoados. Isso não se faz em nosso bem, mas para que ouçamos uma doutrina tão oposta aos ritos de nossos antepassados” (Montoya, 1985 apud Chamorro, 2008, p. 84).

O padre José de Anchieta vem com a tarefa de catequizar os indígenas brasileiros e aprende com outros padres jesuítas a língua tupi, pois, o interesse era facilitar a catequese para aqueles que mereciam a salvação. Os jesuítas foram os primeiros educadores do período colonial e serviam especialmente para consolidar o processo de aculturação, através da educação religiosa cristã, que acontecia por meio de ensinamento de rezas.

A aculturação, fruto do resultado do colonialismo europeu, tinha como objetivo modificar os hábitos da cultura indígena e integrá-los à civilização vigente. Assim sendo, os jesuítas impuseram a estes povos uma nova forma de vestir, de falar, de se alimentar e, especialmente, de adorar, envolvendo-os em uma religiosidade ditada a partir da metrópole e da civilização europeia. Nos trabalhos educativos e trabalhos agrícolas ensinavam a confeccionar materiais, artefatos de uso próprio e também a plantar, colher e construir moradias. Dessa maneira, garantiam suas fontes de renda.

Os padres presenciavam a escravização, os excessos e maus tratos exercidos pelos portugueses, tendo certa autonomia por estarem a serviço da Coroa Portuguesa, e resolveram então colocar

os nativos em aldeias jesuítas, com a intenção de cuidar e favorecer a catequização. Foi então, dentre os anos de 1549 e 1755, que se formou o regime de aldeamentos missionários e esta atitude não agradou nada aos grandes senhores do engenho que, revoltados, combatiam os missionários jesuítas, já que os religiosos impediam a escravização dos indígenas aldeados.

A notícia de aldeamentos jesuítas e a proibição de cativo no período colonial referente ao Alvará Régio de 01 de abril de 1680², deixaram os colonos muito insatisfeitos, pois cegos e surdos para a cultura indígena, via-os como animais sem cultura, verdadeiros selvagens que serviam apenas para a mão de obra escrava. Neste contexto, Cunha (2012, p. 20) disserta que “em todas as ocasiões, o pomo da discórdia sempre foi o controle do trabalho indígena nos aldeamentos, e as disputas centravam-se tanto na legislação como nos postos-chave mais cobiçados” e os administradores das aldeias dividiam a mão de obra para os trabalhos fora dos aldeamentos.

Os povos e as famílias indígenas que se tornavam aliados dos portugueses necessitavam ser convertidos à fé cristã, enquanto os “índios bravos” (como eram chamados nos documentos da época) deviam ser subjugados militar e politicamente de forma a garantir o seu processo de catequização (Oliveira & Freire, 2006, p. 37).

A educação, administrada pelos jesuítas no período colonial, dentro dos aldeamentos, conhecidos por “missões” ou “reduções”, obedecia aos padrões de Portugal, principalmente a Companhia de Jesus, que usava uma metodologia de atração para o campo do trabalho, utilizando a música, a dança e objetos ornamentais para despertar a atenção dos nativos, introduzindo, aos poucos, outros costumes na vida cotidiana. Verifica-se, portanto, que não existia preocupação com a educação indígena, e sua oferta se resumia estritamente à ideia de que todos deveriam ser catequizados e

² Alvará régio de 01 de abril de 1680. Disponível em: <http://transfontes.blogspot.com.br/2010/02/alvara-de-de-1-de-abril-de-1680.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

integrados à sociedade, mesmo que fosse preciso fazer uso de métodos coercitivos e violentos.

Em um tempo de sequência de guerras e massacres indígenas, entre os séculos XVI e XVII, destaca-se a revolta e a forma de resistência que reuniu quase todas as tribos do litoral do Rio de Janeiro e São Paulo, a conhecida Confederação dos Tamoios, tentada pela aliança com os franceses, instalados na baía de Guanabara. Quando os franceses invadiram o Rio de Janeiro, os tupinambás haviam se organizado para atacar os portugueses, pois lutavam e reagiam contra a escravização de seu povo. Aproveitaram os conflitos existentes e se aproximaram dos tupinambás, oferecendo armas para que atacassem os portugueses. “Foi nessa guerra inverossímil da Reforma versus a Contra Reforma dos calvinistas contra os jesuítas, em que tanto os franceses como portugueses combatiam com exércitos indígenas de milhares de guerreiros” (Ribeiro, 1995, p. 33).

Foram séculos de guerra e resistência, nos quais muitas lutas aconteceram, Ribeiro (1995) confirma esses conflitos ao expor o fato que aconteceu em 1559; a consolidação da conquista portuguesa como as campanhas de extermínio dos Potiguaras do Rio Grande do Norte, e também a Guerra dos Bárbaros e da Amazônia onde os indígenas jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor.

Diante da imposição colonizadora, os indígenas sempre demonstravam resistência, e perante essa força e das incansáveis lutas venceram diversas batalhas durante a guerra dos Tamoios, ocasião em que os portugueses quase foram expulsos do Brasil, mas os colonos os enganaram com um tratado de paz que foi assinado, “a chamada Paz de Iperoig³, na qual os reféns jesuítas, Nóbrega e

³ Os padres jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, tendo partido de São Vicente, núcleo colonial português, chegavam a Iperoig, núcleo de aldeias tupi situado nas imediações do que hoje é a cidade de Ubatuba, estado de São Paulo. Vinham em missão diplomática ao encontro de Caoquira, um dos chefes que integravam uma coalização de diversos grupos tupi unidos em guerra contra os portugueses. Ficaram conhecidos como Tamoio, eram aliados dos franceses e inimigos dos Tupiniquim de São Vicente e dos Temiminó de Niterói, estes aliados

Anchieta, teriam persuadido os Tamoios a abandonarem a guerra, proporcionando um primeiro exemplo de mudança radical no quadro de alianças” (Monteiro, 2007, p. 41). Os jesuítas fizeram negociações de paz, com a promessa de que não seriam mais escravizados, mas a paz que haviam proposto durou pouco e a escravidão permaneceu, na qual a selvageria dos colonos pressionava-os e os colocavam cada vez mais distantes de suas raízes e fadados à assimilação cultural europeia.

Neste universo de narrativas históricas, verifica-se que a resistência dos povos originários se manteve no Brasil, principalmente dos Guarani, permitindo compreender que os conflitos que permanecem nos tempos atuais, inclusive no Mato Grosso do Sul, tem uma correlação do passado com o presente, estando comumente interligados a acontecimentos revolucionários que dialogam com questões políticas contemporâneas, nas quais são discutidas o destino dessas populações, que por tempos foram julgadas sem história e portanto sem passado e sem futuro. Estes povos, verdadeiramente donos da terra, lutaram e não se entregaram de forma passiva como costuma contar a história. Essa luta ocorre há mais de 500 anos e permanece, atualmente, sendo vista como “a luta da panela de ferro contra a panela de barro”, (Chaunu, 1964, p. 9).

Tudo aconteceu numa cobiça desenfreada e, para garantir mais terras e riquezas à Coroa Portuguesa, surgem os bandeirantes; grupos de homens que viajavam pelo interior do Brasil, em meados do século XVI ao século XVIII, penetravam os sertões em busca de riquezas minerais e de indígenas para escravização e, através da chamada “caça ao índio”, os capturavam como escravos e os vendiam aos fazendeiros de cana de açúcar. Nesta fase, os

dos portugueses. Representavam uma séria ameaça ao projeto colonial lusitano e, inclusive, colocavam em risco a sobrevivência de São Paulo de Piratininga, situada no planalto. O objetivo de Nóbrega e Anchieta era negociar a paz com Caoquira e os seus, pondo fim à assim chamada Guerra dos Tamoio. A missão dos jesuítas culminou, em Iperoig, num assim chamado acordo de paz, celebrado em setembro daquele ano, o qual não pôs fim à guerra (Moisés & Sztutman, 2010, p. 401).

bandeirantes invadiam tribos e missões jesuítas para capturá-los e levá-los acorrentados até o local de leilões.

Enquanto no Brasil havia os bandeirantes e as entradas, na América espanhola os encomendeiros adotavam as chamadas *encomiendas*⁴, onde, por meio de um contrato que beneficiava o colono, e cujas obrigações deste era a alimentação, a vestimenta e a catequese do indígena, os povos originários deveriam prestar todo tipo de serviço aos encomendeiros.

Ao haver o encontro de bandeiras, jesuítas, espanhóis e nativos, ocorrem inúmeros conflitos entre estes grupos, principalmente na chamada região do “Itatim”, localizado geograficamente, ao norte do rio Taquari, ao sul do rio Apa, a leste da Serra de Maracajú e a oeste do rio Paraguai, que atualmente, encontra-se dentro do estado de Mato Grosso do Sul e Paraguai oriental. As lutas entre estes, de acordo com Souza (2002), eram pela alma e mão de obra dos indígenas.

Os indígenas que estavam submetidos a elas [encomendas, ação individual de um conquistador] deveriam pescar e caçar para os encomendadores, e cultivar suas terras, numa condição semelhante à dos escravos, sem limite de idade ou de sexo, em troca de receber proteção e instrução religiosa por parte do encomendador, que devia custear os serviços de um doutrinário. Por outra parte, o encomendador não podia vender seus indígenas nem maltratá-los ou abandona-los. Regra esta última, nem sempre cumprida por parte do encomendador (Oliveira, 2004, p. 33)

Situação semelhante passavam os Guarani e outros nativos no Brasil, mesmo havendo neste tempo o Alvará Régio de 1º de abril de 1680, na qual Portugal reconheceu que se deveria respeitar a posse

⁴ La encomienda consistía en la entrega de un grupo de indígenas a un español para su “*protección, educación y evangelización*” a cambio de cobrar (el encomendero) un tributo. El deber de los encomenderos era entonces *instruir* al indígena en la fe católica y hacerles hábitos de buenas costumbres. Lisandro D. Hormaeche *El sistema de encomienda como aparato de control de la mano de obra indígena y de aculturación en el espacio Hispanoamericano (Siglos XVI y XVII)*

dos povos originários sobre suas terras, por serem eles os seus primeiros ocupantes e donos naturais, entretanto tal lei não foi respeitada e a perseguição e captura continuavam, mas a dispersão e a inserção na mata dificultavam a localização e controle. Como exposto, os povos Guarani se organizaram neste sistema sob influência dos jesuítas, pois viam-se obrigados a fugir quando suas terras e territórios lhes eram arrancados.

O fato é que os aldeamentos nem sempre preservavam legalmente as terras indígenas, mas concentravam as diversas tribos em um local fixo e reduzido, evitando a dispersão e facilitando o acesso à mão de obra. Para Maciel (2012, p. 84) “na época para os padrões de homem não indígena, ‘civilizado’, que vinha ocupar a ‘fronteira despovoada’, terra de indígena era terra de ninguém”.

Quando aparecem as Entradas, Bandeiras e o projeto de expedição, esta infiltração, para Sobrinho (2009), trouxe os Bandeirantes até às terras que hoje constituem o Estado do Mato Grosso do Sul. Observa-se que essa escravização ocorreu em todo território brasileiro e de forma permanente em todo o período colonial, salvo raras exceções, em que somente foi proibida por lei na gestão pombalina⁵, mas a sua prática manteve-se em muitas regiões por mais tempo.

Como aponta a autora indígena, Eliane Potiguara (2004, p. 23),

[...] no ano de 1729 ocorreu a chamada República Guarani, na qual somava um total de 131.658 indígenas. Os exércitos português e

⁵ - Gestão iniciada por Marquês de Pombal que na condição de secretário de Estado do Reino Português, reorganizou as leis, a economia e a sociedade portuguesa, se tornando um déspota esclarecido, agindo com princípios iluministas; ações essas que viera a transformar Portugal em país moderno. - **Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do iluminismo português no século XVIII** - OLIVEIRA, Natália Cristina de. BORGES, Felipe Augusto Fernandes. BORTOLOSSI, Cíntia Maria Bogo. MARQUES, Daniella Domingues Alvarenga. COSTA, Célio Juvenal. Universidade Estadual de Maringá – UEM – Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornaiorando a da/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf – Acesso em: 20 ago. 2015

espanhol, na batalha de 7 de fevereiro de 1756, próximo a Bagé (sudoeste do Rio Grande do Sul), assassinaram Sepé Tiaraju e mais de 10 mil Guarani.

Priore & Venâncio (2010) retratam esse tema quando atestam que houve uma resistência dos Guarani ao descobrirem que havia envolvimento da Coroa Espanhola em suas terras e, nesse contexto, não queriam seguir os jesuítas, por isso se organizaram para enfrentar os portugueses e espanhóis na conhecida “Guerra Guaranítica” que durou em torno de cinco anos, chefiada pelo capitão Sepé Tiaraju, indígena da redução de São Miguel, morto dias antes de uma batalha⁶ onde ocorreu o massacre.

Com o surgimento do Regime Republicano, em 1889, se instaura o trabalho livre e, como consequência, várias regiões do Brasil começam a ser invadidas, povoadas com o objetivo de exploração econômica como (café, borracha, ferrovias) nas regiões do Sul da Bahia, São Paulo, Amazonas, etc. Assim, a intenção do governo era proporcionar essas novas ocupações como atração de mão de obra migrante, e grandes movimentos se deslocavam rumo ao interior na procura de terras; nessa busca se defrontavam e disputavam territórios e recursos naturais.

A consequência dessa expansão capitalista foi um choque violento entre as populações ameríndias que habitavam certas regiões brasileiras. Em São Paulo, por exemplo, a economia cafeeira abriu largos horizontes a negociantes, grileiros e fazendeiros que

⁶ A região Sul do Brasil era fruto de grandes conflitos entre as Coroas de Portugal e Espanha e tentaram resolver esta disputa com o Tratado de Madrid de 1750, visando estabelecer nova fronteira no qual os portugueses entregariam a colônia de Sacramento que fundaram dentro do território espanhol, e os espanhóis dariam a Portugal todos os Sete Povos das Missões e o território conquistado até o Mato Grosso. Portanto, a batalha de fevereiro de 1756, conhecida como Guerra Guaranítica ou Guerra das Missões, ocorreu por conta da resistência dos indígenas ao Tratado de Madrid, que implicaria no deslocamento dos Povos das Missões, com a reformulação das fronteiras dos domínios coloniais entre Portugal e Espanha. Disponível em: http://www.historiadobrasil.net/brasil_colonial/guerra_guaranitica.htm

avançavam sobre áreas até então inexploradas, segundo os modelos capitalistas. No interior do Estado de Santa Catarina, os colonos alemães e italianos recebiam títulos de terras como forma de pagamento e, dessa forma foram ocupando áreas indígenas pertencentes aos Kaingang e Xokleng, por exemplo. Na Amazônia, para citar outro exemplo, foi o alto preço da borracha. Já na Bahia, em Minas Gerais e no Espírito Santo, por sua vez, foi a terra fértil que atraiu os colonos e fazendeiros (Maciel, 2012, p. 25-26).

Os indígenas sobreviventes entre os séculos XVIII e XX encontravam-se praticamente nas fronteiras, muitos se refugiavam nas áreas mais desertas das aldeias com o intuito de se protegerem. De maneira geograficamente estratégica, os projetos políticos foram se desenvolvendo para atrair os indígenas a povoarem as fronteiras, realizando construções de ferrovias e linhas telegráficas, e expandindo essas regiões de modo a reconhecer a presença e a nacionalidade dos indígenas, imprimindo-lhes uma relativa e questionável cidadania.

Nessa perspectiva, procurava transformá-los em guardiões das fronteiras nacionais, ocupando regiões fronteiriças que poderiam ser frequentemente ameaçadas por estrangeiros que residiam nos territórios vizinhos. Utilizaram essa tática pois a vulnerabilidade das fronteiras representava risco à soberania nacional, assim os grupos tribais serviam como escudos de proteção. Aqui, os historiadores, Priori & Venâncio (2010, p.90), trazem suas contribuições quando dizem a respeito das fronteiras. “Sabia-se, desde o início da colonização, que as linhas imaginárias do Tratado de Tordesilhas⁷ não eram uma fronteira concreta: a ocupação é que a definiria”.

⁷ O Tratado de Tordesilhas foi assinado em 7 de junho de 1494, entre Dom João II de Portugal e os reis católicos, Fernando VI e Isabel. Oficialmente um demarcador das fronteiras entre Espanha e Portugal. O tratado nunca conseguiu, de fato, ser respeitado, sendo, portanto, substituído pelo tratado de Madrid, em 1750.



Mapa 1 - Linha imaginária do Tratado de Tordesilhas

Fonte: Google – Adaptado pela autora

Contudo, esse não foi o único motivo dos aldeamentos, pois havia uma luta obstinada para fugir dos colonos que, com a ajuda do governo, combatiam as possíveis ameaças resistências e hostilidades que existiam. Brand (2008, p. 2) relata que “os Guarani ocupavam, desde o século XVI, amplo território na bacia do rio da Prata, como consta bem documentado nas fontes coloniais e pesquisas arqueológicas desde o período colonial.” Lembrando que antes da colonização os Guarani se localizavam no litoral de Santa Catarina, ao longo do Rio Paraguai, Paraná, Apa e Miranda.

Os Guarani, na época da conquista, dividiam-se em cinco grupos: os conhecidos por Carios, os que viviam entre o Rio Paraguai e a cidade de Assunção; o Tapes, no Rio Grande do Sul, e seus arredores; aqueles que ficavam próximos ao rio Paraná; os moradores da região do Itatim entre o rio Miranda e Apa; e os habitantes de Guayrá na região do norte-oriental do Paraguai, chegando próximo aos rios Amambaí, Iguatemi e seus afluentes. Os

Guarani eram habitantes na região do Paraguai, região que mais tarde tornou-se estado brasileiro, ocupando, atualmente, o Sudoeste e Sul Mato-Grossense. São estes nativos que Meliá reconhece, atualmente, como os Guarani Ñandeva.

No entanto, com o Tratado de Madrid⁸, em 1750, orientado por Martín (1992), especialmente pelo critério de fronteiras naturais, seguindo rios e montanhas, eles enfrentavam problemas territoriais devido às chamadas fronteiras dos Estados Nacionais. A partir desse tratado, Mato Grosso do Sul passou a ser colonizado pela Metrópole de Portugal. Sobre o documento, Sobrinho (2009) relata que, nele está descrito que o território do Império do Brasil dividir-se-ia com a República Paraguaia, através do rio Paraná, onde começam as possessões brasileiras na foz do Iguazu até o salto grande das Sete Quedas. O Tratado pretendia pôr fim às questões limítrofes nas colônias de Espanha e Portugal, na América.

Com a ratificação jurídica da posse destas terras sob o domínio lusitano houve uma reconfiguração das fronteiras, com implicações sobre o modo de ser destas populações, confrontadas com novos estados nacionais em vias de consolidação, mediante o estabelecimento de núcleos como os fortes e presídios em Iguatemi e Miranda, erguidos em território tradicional Guarani. Essa reconfiguração antecipa, no âmbito das relações internacionais, os conflitos platinos, como a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). Com o pós-guerra, imprimiu-se um novo cenário econômico no sul de Mato Grosso, com o arrendamento dos ervais para exploração da erva-mate pela Empresa Companhia Mate Laranjeira” (Brand et al., 2008, p. 2).

No Arquivo Público de Mato Grosso do Sul (2000), encontram-se relatos de que os Guarani da região utilizavam a erva-mate para consumo próprio e passaram a produzi-la em escala maior para o mercado, já nas antigas missões jesuítas, acumulando, há séculos,

⁸ Tratado de Madrid foi firmado na capital espanhola entre Dom João V de Portugal e Dom Fernando VI da Espanha, em 13 de janeiro de 1750, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas, pondo um fim as disputas.

esse saber, anterior aos tempos da colonização. Mais tarde, os castelhanos controlaram o domínio dela, uma vez que foram nas aldeias jesuíticas que surgiram as primeiras inovações de preparo e meios de cultivo, e através dos quais os espanhóis aderiram ao costume e o propagaram como alimento entre as colônias platinas.

Após a Guerra da Tríplice Aliança, (1864-1870), o governo imperial promete dar aos Guarani, que viviam no sul do Mato Grosso, terras que lhes pertenciam, desde que estes povos lutassem na guerra em favor da Coroa. Mas, ainda que eles tenham lutado, o governo não cumpriu a promessa e iniciaram-se os primeiros trabalhos para a demarcação das fronteiras, no Sul do Mato Grosso, onde a economia do Estado se apresentava ligada à pecuária e ao abastecimento do mercado interno brasileiro, com a venda de gado para as fazendas de engorda, em São Paulo e Minas Gerais, e a produção de erva-mate, atividade extrativa ligada ao mercado internacional, sobretudo o plantio.

Verifica-se, portanto, que a disputa por terras era muito grande, visto que eram ricas em ervas nativas dando início à exploração dos ervais, concedendo ao senhor “Tomaz Larangeira, por meio do Decreto Imperial, de nº 8799, de 9 de dezembro de 1882, o primeiro concessionário legal para a exploração da erva-mate nativa” (Brand et al., 2008, p. 9). Nesse caso, vale lembrar que a Companhia Mate Laranjeira era um dos maiores empreendimentos, então existentes no Sul do antigo Mato Grosso, a qual foi instalada na década de 1880, quando consegue o decreto obtendo a permissão na época do governo imperial (Maciel, 2012, p. 32).

Na obra “Amambai Memórias e Histórias de Nossa Gente”, encontram-se o citado decreto do ano 1882 e, também o de 1886, que ampliavam a área territorial concedida a Tomaz Larangeira. Decretos que estabeleceram os limites para a colheita de Erva Mate no estado do Mato Grosso.

Decreto n. 8799 de 9 de dezembro de 1882

Clausulas a que se refere o Decreto n.8799 desta data

I – E' concedida a Tomaz Laranjeira permissão de 10 annos para colher matte nos heruaes existentes nos limites da Província de Mato Grosso com a Republica do paraguay, no perímetro comprehendido pelos morros do Rincão de Julho e as cabeceiras do iguatemy, ou entre os rios Amambay e Verde, e pela linha que desses pontos for levada para o interior, na extensão de 40 kilometros.

Decreto n. 9692 bis de 31 de dezembro de 1886

Clausulas a que se refere o Decreto n.9692 bis desta data

I – Os limites da área concedida serão os seguintes: cabeceiras do iguatemy até sua confluência do Paraná; desta, a rumo até a confluência do rio Dourado, no Brilhante; por aquelle até a confluência do rio das Onças; por estes até as suas cabeceiras e destas, a rumo, até ás cabeceiras do Iguatemy (Sobrinho, 2009, p. 38).

Continuando a pesquisa no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso do Sul, no qual o universo da investigação abrangeu 11 (onze) municípios: Amambai, Antônio Joao, Aral Moreira, Bela Vista, Campanário, Coronel Sapucaia, Iguatemi, Jatei, Ponta Porã, Porto Murtinho e Tacuru, em que disponibiliza ricas informações desse período da história, encontramos informações que deixam claro que a utilização da mão de obra da Companhia Mate Laranjeira era predominantemente indígena e paraguaia, e as “atividades da Companhia somente foram possíveis devido ao seu trabalho com grandes extensões de terras devolutas e arrendadas do Mato Grosso, principalmente dentro do território hoje configurado Mato Grosso do Sul” (Arquivo Público Estadual, 2000, p. 1).

Para Azevedo (2008), é possível constatar que no Brasil, após a Guerra do Paraguai, os Guarani sofreram profundas alterações com a sistemática ocupação dos seus territórios, por diversas frentes de exploração econômica, primeiramente da erva-mate, e depois da implantação dos projetos agropecuários, de colonização, da soja e da cana-de-açúcar.

De acordo com Meliá, citado por Maciel (2012, p. 14), “o território tradicional, estendia-se ao norte até aos Rios Apá e Dourado e, ao sul,

até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejui, chegando a uma extensão de terra aproximadamente a 40 mil km, dividida pela fronteira Brasil e Paraguai”. Os Guarani viram suas terras de ocupação invadidas e transformadas, e suas matas derrubadas.

Com os plantios e processamento da erva, o local foi sendo povoado e transformado, mais tarde, em cidades e, com a chegada de migrantes, agricultores e pecuaristas, ocorreram várias conturbações com os Guarani. “A especulação e a corrupção na apropriação das terras devolutas que compunham o território indígena foi tanta que o próprio departamento de terras do então Estado de Mato Grosso foi fechado por três vezes” (Foweraker apud Brand et al., 2008, p. 9). Na citação, acima, ficam evidentes os problemas que foram criados do século XIX ao século XX pelo Estado, e que se agravam até os dias atuais na luta pelas terras ancestrais.

Para Brand (2008), a Companhia Erva Mate Laranjeira se expandia de forma muito rápida, adquirindo mais espaços territoriais através da Resolução nº 103, de 15/06/1895, que possibilitou que se tornasse uma, entre as maiores arrendatárias de terras devolutas em todo o Brasil, no qual o limite das posses alcançava a Serra de Amambay, São João e rios Dourados, Brillhante e Santa Maria. Com a permissão para a exploração dessas terras, a Companhia chegou até o território dos Kaiowá e Guarani, culminando no envolvimento dos indígenas na exploração dos ervais, com trabalhos relacionados à colheita e ao preparo da erva-mate.

Resolução n. 103 de 15 de junho de 1895 (somente os limites)

[...]

Os limites deste arrendamento serão: desde as cabeceiras do ribeirão das Onças, na serra de Amambay, pelo ribeirão S. João e rios Dourados, Brillhante e Santa Maria até serra Amambay e pela crista desta serra até as referidas cabeceiras do ribeirão das Onças (Sobrinho, 2009, p 41).

O processo do trabalho dos Guarani nos ervais, ainda mais intenso, nos municípios de Caarapó, Juti, Ponta Porã, Tacuru,

Japorã, Sete Quedas e em várias reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no ano de 1928, se deve ao fato de serem tais lugares acampamentos, ou locais de colheita de erva-mate.

Como expõe Brand (2004), ainda no ano de 1928 aconteceu o reconhecimento de cinco reservas como terras de usufruto dos Kaiowá e Guarani: uma situada na reserva de Limão Verde, no município de Amambai, e as demais são os postos indígenas Takuaperi, no município de Coronel Sapucaia; Ramada ou Sassoró, no município de Tacuru; Porto Lindo, em Japorã; e Pirajuí, em Paranhos. Em todos os momentos, a história mostra como ficava exposta e limitada a forma de vida dos Guarani que, mesmo tendo suas terras demarcadas, as famílias Guarani eram deslocadas de suas aldeias, acompanhando a instalação de ranchos para a coleta da erva, e estes deslocamentos, por vezes, intensos e prolongados.

Em 1940, no governo de Getúlio Vargas, foi proferida a “Marcha para o Oeste” com vista à ocupação dos “espaços vazios”⁹. A Marcha tinha o intuito de construir e consolidar a nacionalidade, e foi uma época marcada por um amplo processo migratório, quando o Estado Brasileiro procurava favorecer a exploração econômica do território nacional.

Como trata Maciel (2012), a empresa de erva-mate entrou em decadência quando Vargas assumiu e inicia-se, então, uma política de colonização. Nesta época, o governo federal criou as Colônias Agrícolas Nacionais (CAN), destinadas ao assentamento de colonos. “No Centro-Oeste do país criaram-se duas colônias, uma em Goiás e outra em Mato Grosso, esta última na região que, atualmente, faz parte do Mato Grosso do Sul” (Ibid, 2012, p. 34).

Na região de Dourados, no Mato Grosso do Sul, formou-se, no ano de 1943, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), que possibilitava o acesso a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões, situando dentro da política “Marcha para o

⁹ O deslocamento para dentro das reservas, localizadas ao redor dos postos estabelecidos pelo SPI, era a fórmula mágica para criar os espaços vazios numa região densamente ocupada por aldeias kaiowá e guarani (Brand et al., 2008, p. 10).

Oeste”¹⁰, na qual o interesse era “englobar novas terras para o aumento de produtos alimentícios, produtos primários e com baixos preços de industrialização” (Azevedo et al., 2008, p. 15).

O governo preocupava-se apenas em colonizar, mesmo se precisasse sufocar culturas, saberes e tradições dos povos Guarani em favor do progresso e do desenvolvimento. Com isso, mais uma vez avançava para terras indígenas, provocando problemas, questionando a presença deles e impondo sua transferência para outros espaços, como ocorreu “[...] no Panambi, distrito do município de Dourados, quando se cria a CAND. O território indígena Kaiowá foi loteado, como aliás, acontece com as demais terras da região durante o governo Vargas, para a implementação de um projeto de colonização federal” (Maciel, 2012, p. 35).

Em todo período histórico percebemos que sempre sucederam essas transferências e alternâncias dos indígenas para outros espaços, ficando cada vez mais confinados e isolados, dando lugar ao dito progresso e à desejada modernidade. Araújo (2006) relata que a preocupação era ordenar a ocupação territorial indígena e estas ações “[...] serviram muito mais como uma forma de segregar os indígenas em espaços territoriais ínfimos, liberando grandes extensões de suas terras de ocupação tradicional para o processo de colonização” (Araújo, 2006, p. 25).

Na década 1950, o setor agropecuário se instala em espaços ocupados pelos Guarani, perfazendo o processo de desmatamento, obrigando muitas comunidades a abandonar suas aldeias, descolando-se para reservas de terra demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios. Também surgem outros empreendimentos que reduziram ainda mais as terras indígenas na região do Mato Grosso do Sul. Com o fim da Companhia Erva Mate Laranja, os Guarani

¹⁰ Ainda que com problemas para se instalarem, os não-indígenas foram chegando em busca de terra, de melhores condições de vida e de novas oportunidades. É nesse período que o governo federal começa a se preocupar com a colonização dirigida a todo oeste brasileiro. Por isso, foram criados projetos de núcleos de colonização a partir da *Marcha para o Oeste*. Esta foi uma resposta à intenção de conquistar definitivamente o território brasileiro (Maciel, 2012, p. 36).

passaram a ser mão de obra para os serviços agropecuários e sucroalcooleiros que ocupavam os espaços de suas antigas aldeias.

Na formação do Brasil, muitas famílias indígenas foram separadas pelas invasões estrangeiras. “Invasões do passado, invasões presentes, invasões do futuro. No passado as frentes de expansão econômica, as frentes missionárias, as frentes de atração eram as causas das transformações sociais das populações indígenas” (Potiguara, 2004, p. 23). E, desta forma, é que a história da nação Guarani se entrelaça com a influência desenfreada do capitalismo, no qual a violência deste processo de enfrentamento se emerge claramente das medidas legais, apresentadas tanto na época do Brasil Império como na República.

É importante atentar ao fato de que, após a saída dos jesuítas do Brasil, esses povos foram ainda oprimidos e esquecidos durante séculos. Passaram por processos que levaram as etnias a estarem sempre em transformações, a se reorganizarem diante das maiores adversidades para conseguirem se sustentar culturalmente, mantendo seus costumes e tradições.

1.2 DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO - SPI À FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO –FUNAI

A história da conquista do Brasil não acaba na pós-independência, com a ideia de “construir uma imagem de nação livre e moderna”, mas permanece nos séculos seguintes (Oliveira &Freire, 2006, p. 95). Com a extinção da monarquia e a vinda do regime republicano se estabeleceu no Brasil o trabalho livre, e transformações passam a ocorrer com o objetivo de maior exploração econômica, todavia, os movimentos de afrontamento permaneceram.

Na busca da integração nacional, marcada em diferentes pontos pelas comissões militares, dentre elas, uma das mais importantes na história, a Comissão Rondon, antes chamada de Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas. Estas

Comissões tinham caráter estratégico na busca de integração nacional e, em benefício ao desenvolvimento e progresso, apontava-se uma política [...] “para o fim da diversidade étnica cultural, pois reconhecia esta diversidade apenas como estágio de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação do indígena à sociedade nacional” (Maciel, 2012, p. 26).

Nesse contexto, criou-se o órgão indigenista, Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN). No que se refere a este órgão, Oliveira & Freire (2006) explica que ele foi criado, em 20 de junho de 1910, com o Decreto nº 8.072, mas que, em 1918, se tornou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o objetivo de prestar assistência e atrair todos os indígenas para permanecerem em contato com o SPI e para serem protegidos de conflitos, ensinando-os alguns trabalhos. Este órgão, no estado do Mato Grosso, implanta inspetorias subordinadas e destinadas a atender os indígenas e para demarcar terras nativas. A área de investigação no qual este estudo se situa está ao sul do Mato Grosso do Sul, onde vivem os Guarani.

Na verdade, o intento desse órgão oficial, ao se instalar e passar a demarcar terras Guarani era de colocá-los em extensão diminuta e liberar terras para o progresso e aos governantes à titulação, levando estas populações para um processo conhecido por confinamento. Sobre o assunto, Araújo (2006) menciona o caso dos Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, que foram alvo intenso da política indigenista de aldeamento, onde diversas comunidades foram agrupadas em uma única aldeia delimitando o seu usufruto.

Para as crianças, existiam, nos postos do SPI, escolas indígenas que as preparavam para a integração no mercado regional, mas com baixo aproveitamento educacional, sem professor formado e material didático sempre padronizado para a área rural, não permitiam reformulação e inserção da língua materna, impedindo o sucesso da alfabetização. “Os métodos e as técnicas aplicadas serviam apenas de mecanismo que, controlavam o processo de

homogeneização e nacionalização dos nativos” (Oliveira & Freire, 2006, p. 114).

A esse respeito, Siqueira (2007) relata que o surgimento do SPI fez parte da construção política, social e econômica do Estado no período pós-abolição para a contratação de trabalhadores livres, pois, com a vinda dos imigrantes, a procura de terra e as transformações no regime de trabalho no Brasil se ajustaram a padrões modernos mundiais, com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país através da atração de mão de obra barata. A finalidade da política indigenista era civilizar e reduzir os nativos a trabalhadores nacionais, portanto, não precisariam possuir toda a terra que lhes era de direito e se enquadrariam no modo de produção capitalista.

Azevedo esclarece que, entre os anos de 1915 e 1928, “[...] o SPI demarcou apenas oito pequenas extensões de terra para usufruto da população indígena, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os inúmeros núcleos populacionais Guarani dispersos em amplo território no atual Estado de Mato Grosso do Sul” (Azevedo, et al., 2008, p. 12).

Foram instalados postos ou reservas indígenas como, por exemplo, o Posto Benjamim Constant, localizado no Município de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, nas proximidades das aldeias. Para Sobrinho (2009), existiam aldeias nos diversos pontos da barranca do rio Paraná, local em que o chefe do posto atendia todo o distrito, já que as reservas ou aldeias sempre foram uma maneira de monitorar os indígenas e de liberar as terras para a colonização e exploração dos recursos naturais, sem se preocupar com a organização social desses povos e seu relacionamento ancestral com a terra.

Nas reservas, eram aplicadas ações que sinalizaram para seguirem os moldes econômicos capitalistas, com a intenção de disciplinar para o trabalho regular, formando assim os trabalhadores nacionais. Lembrando que, além da integração imposta pelo SPI, todo o processo de demarcação e “deslocamento sempre trazia mortandade, porque

não havia assistência sanitária nem comida na nova área indígena” (Oliveira & Freire, 2006, p. 118).

O território fundamental para a sobrevivência física, cultural e espiritual dos Guarani era explorado por interesses contrários. Assim sendo, eles sofreram pressão pela sociedade nacional, tendo que se adaptarem em territórios menores e obrigados a utilizarem roupas, remédios e costumes dos brancos. Abrindo mão da economia e cultura tradicionais, passaram a trabalhar de forma assalariada para comprar os bens que necessitavam. Munduruku (2000) afirma que os Guarani, Terenas e Pataxós tiveram que se adaptar a um novo tipo de economia por terem suas terras invadidas, o que, naquele momento, tornava impossível o desenvolvimento de práticas agrícolas tradicionais.

No período da República foi um tanto diferente do Império, em que boa parte da administração pública era feita pela igreja. Maciel (2012) ressalta que as ideias positivistas, que fundamentavam a política do Estado brasileiro, eram chamadas de política de integração e optavam pela separação da Igreja-Estado, seguindo o regime republicano. A influência positivista sempre propôs uma forma única de Estado e esta corrente foi uma das bases de articulação que procurava propiciar a evolução dos indígenas, visando solucionar problemas relacionados à colonização do interior e tentando pôr fim aos atritos entre indígenas e brancos. Para isso, a criação do SPI sempre esteve voltada à civilização e à pacificação em áreas de colonização.

Oliveira e Freire (2006) confirmam que nas cidades de São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e outras regiões, era de responsabilidade dos inspetores do órgão aplicar a técnica difundida por Rondon e consolidar o processo de pacificação. A permanente influência dos militares ligados ao SPI era tamanha que, interferiam e “estimulavam a escolha de um chefe para as comunidades, desde que estes chefes e caciques, também chamados de ‘coronéis’ na época, fossem aprovados pelos agentes dos povos indígenas” (Guanaes, 2015. p. 320).

Desta forma, a República tomava conta do Brasil no momento em que praticamente todas as terras existentes estavam vinculadas ao poder central e as províncias não dispunham de nenhuma economia. Na Carta Magna, do ano de 1891, no artigo 64, são transferidas, aos estados, as terras devolutas em seus territórios, e muitas destas, ocupadas por indígenas foram consideradas devolutas e, imediatamente, os estados tomaram posse delas.

Embora a Constituição de 1891 excepcionasse as terras situadas na faixa de fronteira daquelas que seriam transferidas aos estados, estes fizeram pouco caso da exceção e expediram inúmeros títulos incidentes sobre terras indígenas naquelas regiões. Datam dessa época títulos indevidamente conferidos sobre as terras dos Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, como também as primeiras invasões na Terra Indígena Raposa do Sol, quando Roraima ainda integrava o estado do Amazonas. Há que se dizer que a Constituição de 1891 não fazia qualquer menção aos indígenas ou aos seus direitos territoriais. Isso explica, por exemplo, porque o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que surgiu em 1910, não tinha poderes para reconhecer as terras indígenas (Araújo, 2006, p. 27).

Os Guarani, tal como outros nativos, não foram pacificados e sim convencidos a trabalharem nos projetos governamentais, destinados à modificação do habitat natural, e, retirados de suas terras, foram alojados em reservas do governo, agravando não apenas o problema territorial como também cultural, social, econômico e político, por estarem confinados. O regime do SPI buscava junto aos governos estaduais garantir uma reserva (terras) para a sobrevivência física dos nativos. Pretendiam que os indígenas retornassem às suas terras, de aldeamento missionário do século anterior, mas estas terras já tinham sido incorporadas ao Estado ou à propriedade privada.

Em 1916, foi aprovado o código civil que fixou a figura do silvícola à ideia de uma incapacidade relativa, similar aos menores

de idade, entre 16 e 21 anos, determinando que fosse tutelado¹¹ até que estivesse integrado à civilização. No entanto, a política indigenista era um tanto contraditória em relação ao termo “tutela”, que tem o sentido de cuidar, pois, permanecia vinculada ao projeto geopolítico do governo, ao invés de “garantir o direito territorial dos povos indígenas, a preservação cultural e sua dignidade, nada faz” (Potiguara, 2004, p. 30).

E a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, já mencionada, foi criada em pleno território indígena, possibilitando o acesso à terra por milhares de famílias de colonos e migrantes de outras regiões, buscando explorar estas terras com produtos primários e secundários e com o interesse de povoar a fronteira, especialmente onde a Companhia Mate Laranjeira mantinha presença. O antropólogo kaiowá, Tônico Benites, (2012), evidencia que os projetos de política integracionistas, da época, realizavam uma intervenção direta na vida dos Guarani e Kaiowá afetando suas organizações sociais, políticas e educativas, carregadas de ideias eurocêntricas, desconsideravam a forma de organização das famílias, assim como a educação e a religiosidade. Não aceitavam outra cultura senão a do europeu e presumiam que precisavam convertê-los de seus pecados. Os funcionários do SPI procuravam formas de realizar atividades educacionais e de evangelização, no modelo dos brancos, para que evoluíssem.

Todo esse processo de integração forçada e de desterritorialização aconteceu no período do Serviço de Proteção aos Índios, mesmo constando na Lei Constitucional, de 1934, que seria respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achassem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las. Uma expressão

¹¹ Estatuto do Índio. **Art.7º** Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei. **§1º** Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber, os princípios e as normas da tutela do direito comum, independentemente, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação de caução real ou fidejussória. **§2º** Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas.

crítica à política indigenista da época se encontra na voz da escritora indígena Eliane Potiguara, ao expressar que “o SPI antes do golpe militar em 1964, nunca se preocupou com o êxodo indígena para as cidades. Era melhor fechar os olhos e ver os ‘indiozinhos’ e suas famílias partirem de suas terras do que investigar as causas da migração compulsória” (Potiguara, 2004, p. 96).

Modificações maiores só vieram suceder nos anos 60 e se reverteram em algumas alterações nas práticas indigenistas quando ganharam força jurídica. Foi neste período que explodiu grandes denúncias contra o SPI como, por exemplo, genocídio de indígenas, corrupção e ineficiência administrativa cercavam o órgão, então investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito. “O resultado dessa investigação resultou na punição por demissão ou suspensão de mais de cem servidores do órgão” (Oliveira & Freire, 2006, p. 149).

Com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio, em 1967 criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹², para cuidar da administração e questões relacionadas aos povos nativos, reconhecendo a diversidade cultural entre as muitas sociedades indígenas, permanecendo o papel de integrá-las. “Criada para continuar o exercício da tutela do Estado sobre os indígenas, a FUNAI tem os seus princípios de ação baseados no mesmo paradoxo fundador do SPI” (Oliveira & Freire, 2006, p. 131).

¹² **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.** Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. **Art. 1º** Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades: I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados: a) respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais; b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes; c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=922%3ACriacao-da-fundacao-nacional-do-indio-funai&catid=65&Itemid=571. Acesso em: 15 set. 2015

Acerca disso, utilizaram a FUNAI para ser um órgão que servisse à política de colonização nacional, com grandes investimentos em infraestrutura, abertura de estradas e ferrovias. Cunha (2012) descreve que na “época da Transamazônica, da barragem de Tucuruí, da de Balbina, e do Projeto Carajás. Tudo cedia ante a hegemonia do progresso, diante do qual os nativos eram empecilhos.” Portanto, ao abrirem estradas precisavam retirá-los das proximidades. Isso acontece no caso das barragens que inundavam suas terras, em um período difícil que “desembocou na militarização da questão indígena, a partir do início dos anos 1980: de empecilhos, os indígenas passaram a ser riscos à segurança nacional.” (Cunha, 2012, p. 21).

Outros casos de retirada destes de suas terras ocorreram quando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA¹³ atuou no território do Mato Grosso do Sul, promovendo e executando a Reforma Agrária na região. Antes pelo SPI e depois pela FUNAI, no século XX, muitas famílias Guarani foram deslocadas, como nas Colônias Agrícolas Indígenas que, “refere-se à área destinada à exploração agropecuária, administrada pela FUNAI, onde se permitiria o convívio entre povos indígenas tidos como ‘integrados’ e não-indígenas. Uma espécie de terra mista, concebida para acomodar os interesses conflitantes”. (Araujo, 2006, p. 33)

A atuação do SPI tentou impor a divisão da terra em lotes entre as famílias indígenas. A intenção era, principalmente, incutir nestes povos o senso de cuidado e responsabilidade com a propriedade privada. Com o tempo, a prática acabou incorporada por boa parte dos

¹³ Instituto nacional de Colonização e Reforma Agraria –INCRA, Autarquia Federal, criado pelo Decreto Lei nº 7.231, de 23 de outubro de 1984, com jurisdição em todo território nacional, neste Estado pela Supremacia Regional de Mato Grosso do Sul, tem a finalidade: a) promover e executar a Reforma Agraria, visando corrigir a estrutura agrária do país, adequando-a aos interesses do desenvolvimento econômico e social; b) promover, coordenar, controlar e executar a colonização; c) promover a articulação com governos estaduais e territoriais com vista à implantação dos programas de política Fundiária (A Reforma Agrária em Mato grosso do Sul, Campo Grande – MS, 1987).

indígenas, emergida de um marco de conflitos que permeou a história do SPI e FUNAI. Foi na década de 1970 que os movimentos de defesa dos direitos humanos ganharam força, passando a ter mais visibilidade a questão indígena em nível internacional, pela qual “na tentativa de conter a onda de críticas que recaíam sobre a sua política indigenista em função dos desmandos no SPI, o governo federal comprometeu-se a elaborar uma nova legislação” (Araujo, 2006, p. 31).

A nova legislação entra em vigor, no dia 19 de dezembro de 1973. Foi sancionada pela Lei nº 6.001, o Estatuto do Índio¹⁴, que passou a regular a situação jurídica dos nativos e das comunidades indígenas, permanecendo no Estatuto o regime tutelar da União, por meio do órgão federal tutelar competente, a FUNAI, que como um mediador superior exercia a função de dizer o que deveria e o que não deveria ser feito, e tudo que estava relacionado aos indígenas, em questão de saúde, educação, terra e meio ambiente, vai mudar com a Constituição de 1988.

Com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) atuando nas Assembleias Nacionais dos povos indígenas, o movimento começa a expressar suas vontades, se organizam para reclamar direitos territoriais, pressionando a FUNAI a se movimentar na demarcação de terras, pois, de acordo com João Pacheco de Oliveira (2004), essa questão começa a provocar manifestações de toda ordem, tanto dentro quanto fora do Brasil. Com isso, inicia-se um novo processo de demarcação nas terras dos nativos na nova República, com um olhar otimista no futuro dos povos originários e não mais com a presunção de que os mesmos deixariam de existir, no qual “a principal voz de negação do desaparecimento vem dos próprios indígenas que através de novas formas de expressão política reivindicam e conquistam direitos históricos” (Maciel, 2012, p. 30).

¹⁴ Estatuto do índio. **Art.1º** Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional. **Parágrafo único.** Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Os manifestos são muitos em prol do reconhecimento dos povos originários. Potiguara, reclama aos governantes que “reconheçam os povos indígenas como os primeiros povos desta terra e sem paternalismos, entreguem as terras que são de seus ancestrais, numa medida de reconhecimento, de compensação e restauração da dignidade de indígena deste país” (Potiguara, 2004, p. 96).

Esta discussão sobre o território é fundamental para os Guarani que têm muito respeito pela terra e, nas palavras de Munduruku, a “[...] consideram como uma ‘grande mãe’ que os alimenta e da vida. A terra para eles não é vista como um bem a ser explorado e depredado, mas algo vivo, possuidor de um espírito protetor, um guardião” (Munduruku, 2000, p. 86). A Terra é para todos os descendentes dos primeiros habitantes do Brasil, inclusive para os Guarani, pois a manifestação de sua identidade cultural, seu modo de vida, necessitam dela para o sustento físico e espiritual.

Ainda hoje, os Guarani e demais etnias no Mato Grosso do Sul são lembrados, principalmente, pelos latifundiários apenas como aqueles que atravancam o progresso, mediante a exigência de terras, havendo a persistência de que os mesmos devem ser integrados à cultura dominante, logo, o respeito à sua cultura continua inexistindo, sendo sempre relegados à inferioridade.

De acordo com Araújo (2006), foi no período da FUNAI que começaram a aparecer organizações indígenas cada vez mais capazes de falarem em nome dos povos que representam, contando com as vozes que até então não eram ouvidas. Iniciou-se, com a FUNAI, o processo de demarcação de terras com o prazo de cinco anos para concluir e, de acordo com o Estatuto de 1973 (Art.65), as organizações que se ocupavam dos problemas passam a ver novos autores, abordagens e interesses que entram em cena, como é destacado no Decreto 1.775/96, que se preocupa com o componente ambiental do conceito de Terras Indígenas¹⁵, prevendo a

¹⁵ Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades

necessidade de se efetuar um levantamento da situação ambiental e a identificação do procedimento de demarcação.

Uma mudança maior em termos de direitos, tocante às leis, ocorreu na Lei Maior de 1988, fundamental para várias questões indígenas. Siqueira & Machado (2009) ressalta que, na atualidade, há três pilares básicos que permeiam a política indigenista no Brasil: a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como órgão executor da política indigenista brasileira; o Estatuto do Índio; e a Constituição Federal de 1988, com os quais esses povos passaram a ter seus direitos culturais, “pelo menos escrito”, respeitados no Brasil. Antes da Carta Magna de 88, o objetivo em relação ao povo originário era localizá-lo e inseri-lo na sociedade e, no entendimento da época, este deixaria de ser indígena, silvícola e menos desenvolvido.

São consideráveis os avanços nas últimas décadas, em nível nacional e internacional, e podemos dizer que os indígenas deixam de ser vistos como um ente sem memória e desprovido de civilidade e humanidade, com plena dependência do estado, e passam a ter, em tese, garantias fundamentais que lhes dão o direito de exercerem sua cidadania dentro dos seus espaços, social e cultural.

Referente aos dados discutidos neste tópico, a respeito do papel do SPI e da FUNAI, com relação à demarcação de terras, os casos atuais mais agravantes ocorrem com as populações indígenas Guarani e Kaiowá, do Estado do Mato Grosso do Sul, que serão melhor expostos no tópico a seguir.

1.3 POVOS GUARANI NO MATO GROSSO DO SUL

O Estado do Mato Grosso do Sul é constituído por uma área territorial que atinge uma extensão de 357.145,4 km² e tem fronteiras

produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 20 set. 2015

internacionais com os países da Bolívia e Paraguai. O Estado é banhado pela bacia do Rio Paraguai, pela bacia do Rio Paraná e seus afluentes, fazendo divisa com cinco estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Na região, vivem sete etnias: Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinqinau, Ofaié, Terena e Guarani, mas direcionamos a pesquisa aos Guarani.

O Grande povo Guarani centra-se na vida, na espiritualidade, na cultura, no território e no futuro. São conhecidos como grupos que falam a mesma língua, vinculada ao tronco da família linguística Tupi-Guarani, e com semelhança nos aspectos culturais e na organização sócio-política, mas que se autodenominam de formas diferentes de acordo com a região e o ramo familiar. Entre as denominações, Azevedo (2008) descreve que as etnias Guarani se denominam como Pãi-Tavyterã no Paraguai, e Kaiowá no Brasil; os Xiripá e Avá Guarani, são conhecidos no Brasil como Guarani-Ñandeva ou Guarani. No Mato Grosso do Sul, os Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva constituem dois grupos tribais que se identificam e se percebem como etnias diferentes em outras partes da região platina.

A respeito do assunto, é confirmado por Benites (2012) que os Guarani e Kaiowá:

São reconhecidos na literatura (Schaden,1974; Melià, Grunberg & Grunberg, 1976). Embora tenham em comum muitos aspectos culturais e de organização social, o primeiro, ou seja, os Guarani-Kaiowá, não se reconhecem como Guarani, mas aceitam a denominação de Ava Kaiowá. Por sua vez, os Guarani-Ñandeva se autodenominam Ava Guarani (Benites, 2012, p. 29).

Os Guarani denominam a si próprios como Avá que significa homem, pessoa. Estes povos foram um dos primeiros a serem contatados, após a chegada dos europeus na América do Sul, cerca de 500 anos atrás, e vivem em territórios da Bolívia, Paraguai, Brasil e Argentina. Após a guerra, entre os séculos XIX e XX, a grande exploração da erva-mate se propagava sobre as terras dos Guarani,

e a política de Colônia Agrícola de Dourados levava-os, cada vez mais, à delimitação de seu espaço de sobrevivência de família extensa, gerando conflitos entre indígenas e colonos.

Como exposto, estas situações deram origem aos processos reivindicatórios dos territórios ancestrais dos povos Guarani, cujos inúmeros conflitos fundiários têm envolvido suas vidas, como aponta o relatório do Direito Humano à Terra, Território e Alimentação (2014) sobre a difícil situação dos indígenas no Mato Grosso do Sul, que se insere num cenário nacional de expropriação territorial e em um processo de disputa por recursos naturais, no qual indígenas e não-indígenas lutam constantemente.

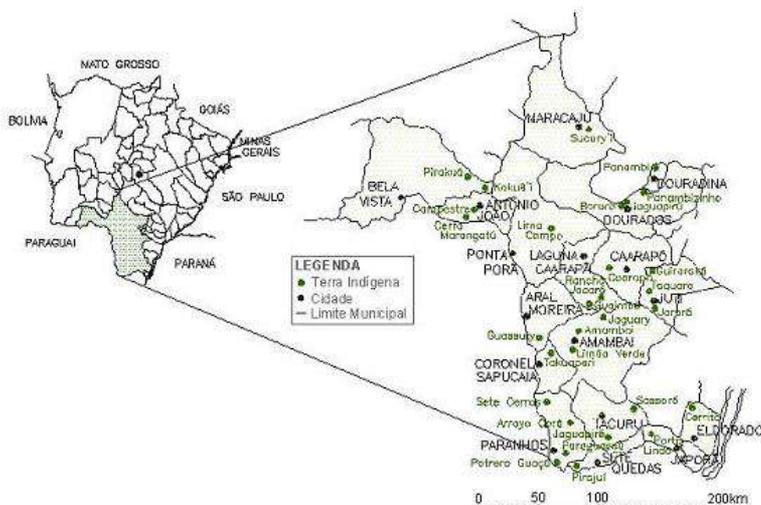
As disputas pelo território são longas batalhas jurídicas para a demarcação e homologação de suas terras. No Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 1999, consta que existiam 554 áreas indígenas oficialmente reconhecidas no Brasil, mas tais espaços não eram protegidos nem respeitados, sendo as mesmas constantemente invadidas, por garimpeiros, madeireiros, fazendeiros e empresas em busca de mais terras. Destas áreas descritas pelo IBGE, a FUNAI alega que as invasões ocorrem em mais de 400 delas. Geralmente, nestas incursões, muitos indígenas são mortos na defesa das terras.

De acordo com dados do Censo Demográfico 2010¹⁶, mais de 240 nações indígenas encontram-se em território brasileiro, falantes de 180 línguas diferentes. Este censo revela que são 896 mil pessoas que se declaravam, ou se consideravam indígenas, e que existem 699 Terras Indígenas no Brasil que se encontram em fase jurídica como declaradas, identificadas, demarcadas e homologadas.

No Mato Grosso do Sul encontra-se a segunda maior população indígena do país, nela estão os povos Guarani numa estimativa de 51.000, entre Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva e Guarani-Mbya. Destes, os Kaiowá e os Guarani são considerados oriundos do

¹⁶ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>.

Itatim¹⁷. Verifica-se nos dados do Instituto Socioambiental (ISA) que existem 54 terras indígenas¹⁸ concentradas no sul fronteiriço e cone sul do Estado, e os municípios com maiores índices de população indígena são: Japorã com 49,4%; Paranhos com 35,7%; e Tacuru com 35,6% em relação a população municipal¹⁹.



Mapa 2 - Terras Indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul. Localização das Tekohas e os acampamentos dos Guarani Kaiowá.

Fonte: Programa Kaiowá/Guarani- NEPPI/UCDB – Geoprocessamento Prof. Ms. Celso R. Smaniotto (2005) apud Marcelo Casaro Nascimento (2008).

Dentre as tekohas, expostas no mapa, encontra-se a Tekoha Sombreiro, situada no Município de Sete Quedas, no Mato Grosso do Sul, na faixa de fronteira com o Paraguai, local em que habitam os Guarani-Ñandeva. Segundo dados do IBGE, de 2010, vivem

¹⁷ Itatim região localizada geograficamente ao norte do rio Taquari, ao sul do rio Apa, a leste da Serra de Maracajú e a oeste do rio Paraguai, que atualmente encontra-se dentro do Estado de Mato Grosso do Sul e Paraguai oriental.

¹⁸ Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/memorial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025

¹⁹ Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/memorial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025

numa área oficial de 12.608 hectares, que se encontra no âmbito jurídico em fase declarada, à espera para ser homologada e regularizada. Para a FUNAI, os dados apresentados, no gráfico abaixo, deixam claro que os povos indígenas vivem em áreas diminutas e muitos sem terras demarcadas. A realidade demonstrada é de confinamento territorial que restringe o modo de vida da população, que necessita do espaço para desenvolver sua cultura.



Gráfico 1 - Terras Indígenas regularizadas no Estado do Mato Grosso do Sul

Fonte: www.funai.org.br

O território para os Guarani é um espaço para a sobrevivência física e cultural, pois sintetiza os interesses da vida em um ñande reko, apresentado por Meliá, Azevedo e Montoya como nosso modo de ser, nosso modo de estar, nosso sistema, nossa cultura, nosso hábito, nosso costume. A palavra “arando” expressa conhecimento adquirido com o tempo e está relacionada aos anciões, pessoas sábias respeitadas por todos. O antropólogo Kaiowá Benites (2012)

confirma, ao relatar que cada família Kaiowá produz um modo de ser peculiar, e que o teko reta, continua sendo, no entanto, um ñande reko, “nosso modo de ser”.

Para referir-se a terra tradicional a qual têm uma ligação vital, e lutam permanentemente para defendê-la, desde tempos imemoriais usam a palavra tekoha²⁰, local de subsistência no cenário atual. Azevedo (2008) apresenta que os Guarani formam um conjunto de povos da mesma origem, são agricultores, cultivam o milho, a batata, a mandioca; são religiosos (espiritualidade xamã) e guerreiros. Veem seu mundo como uma região de matas, campos e rios, como um território sagrado onde vivem segundo seu modo de ser e sua cultura milenar, mantendo práticas culturais, guardam tradições antigas conservadas na memória que vão atualizando em seu cotidiano, através de mitos e rituais. A identidade fundada num guarani “reko”, o modo de ser e proceder com características próprias.

Os Guarani expressam sua identidade, no que diz respeito ao seu modo de ser, seus costumes, práticas rituais e organização política específicas, para interpretar a realidade e interagir com a sociedade, na ligação com a terra e maneira de viver em meio à natureza, em sua forma de organização social, pois é formada por uma família extensa, o que constitui sua unidade de produção e consumo. Os estudiosos, Meliá (2008) e Azevedo (2008), haviam apontado que a família extensa se constituía como a unidade política agregadora, econômica, religiosa e social. Assim, a organização política das tekohas se manifesta por meio de líderes indígenas, com função de dirigir a organização política e tomar decisões conjuntas à comunidade, na relação com a sociedade não indígena.

²⁰ A palavra Tekoha é a forma que o povo Guarani se refere a sua terra tradicional. Porém, mais do que um simples espaço ocupado por um grupo ou de onde se retira sua subsistência, é nesta terra em que se produz toda cultura Guarani. Segundo os principais dicionários, a palavra Teko significa: modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, costume. Assim, é na Tekoha que os Guarani realizam seu modo de ser. Disponível em: <http://www.djweb.com.br/história/arquivos/cartilha02.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

Benites (2012) conduz para uma compreensão da organização social e a transmissão dos conhecimentos entre os Kaiowá que, assim como os Guarani, concentram numa família extensa, formada por pelo menos três gerações: avô, avó, filhos, filhas, genros, noras, netos e netas que residiam em uma única habitação grande ou em habitações próximas. O mesmo autor partilha sua vivência na aldeia Sassoró, situada no município de Tacuru, no Mato Grosso do Sul, e expõe que a organização social dos Guarani e Kaiowá é administrada por um líder doméstico-político sobre a orientação de um líder religioso conhecido como ñanderu, dessa maneira as famílias extensas viviam de forma autônoma.

Algumas questões relacionadas à terra, como o desmatamento e os conflitos de invasões, perpetuam por séculos e afetam a vida Guarani. Verifica-se que a territorialidade atribui identidade, e o território tradicionalmente habitado é fundamental para uma vida vinculada à comunidade. A relação com a terra, portanto, não é de posse individual, e sim meio de sobrevivência coletiva.

A falta de compreensão desse universo fez com que, desde o período da colonização, os indígenas sofressem com o desrespeito, humilhações e depreciação da cultura, no entanto, mantiveram-se perseverantes nas lutas pelo direito à língua, à terra, à autodeterminação e à preservação de sua identidade cultural. Monteiro e Cunha (1992) evidenciam que:

[...] longe de serem as inermes vítimas que povoam habitualmente os livros de história, os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência, mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu 'modo de ser', frente a condições progressivamente adversas" (Monteiro, apud Cunha, 1992, p. 475).

Mesmo com dificuldades enfrentadas desde os tempos da colonização, os Guarani têm suas crenças, a língua e o modo próprio de vida, porque conseguiram se organizar de maneira estratégica em cada momento histórico. Segundo Flores (2003), por sofrerem com

discriminações, muitas vezes escondiam sua identidade, seus rituais e aceitavam as imposições dos já catequizados. Outra estratégia que se faz presente é a luta pela retomada do território, manter-se no local ancestral para o reconhecimento e efetividade de seus direitos. A Anistia Internacional (2011) relata que as etnias indígenas resistem e lutam pelo direito constitucional à suas terras ancestrais, mas continuam a enfrentar discriminação, ameaças e violências.

A situação é especialmente grave no estado do Mato Grosso do Sul, onde as comunidades Guarani-Kaiowá sofrem constante perseguição dos pistoleiros contratados por fazendeiros locais. Apesar das iniciativas de promotores federais para acelerar o reconhecimento do direito dos indígenas a suas terras tradicionais, o processo continua paralisado (Anistia Internacional, 2011, p. 07).²¹

A realidade indígena mudou no Brasil pós-Constituição, mas encontra-se muito aquém da condição de dignidade que deveria estar. As políticas indígenas ainda não são prioridades básicas dos governos e as que, até então foram implantadas, não conseguem resolver por definitivo os problemas que estes povos possuem, como a regularização de suas terras. No artigo 231 da Carta Magna, de 1988, é dever da União Federal a demarcação das terras indígenas para: a) resgatar uma dívida histórica com os primeiros habitantes destas terras; b) propiciar as condições fundamentais para a sobrevivência física e cultural desses povos; e c) preservar a diversidade cultural brasileira.

Considerando que a situação de perda do território tradicional prejudica e abala a autonomia política, fragmentam as formas tradicionais de organização social das comunidades, Azevedo (2008, p.10) profere que “um dos maiores males que os Guarani têm que suportar é a invasão e destruição de sua terra, a ameaça contra seu

²¹ AMNESTY, INTERNATIONAL PUBLICATIONS, 2011. Disponível em: <https://www.amnesty.org/download/Documents/28000/amr010012011pt.pdf>.

modo de ser, a expulsão, a discriminação e o desprezo que vieram com a chegada dos ‘outros’, dos colonos e dos fazendeiros”.

Os Guarani estão presentes no cotidiano da sociedade local e não devem ser retratados ou construídos estereótipos de modo simplificador, tomando-o pelo genérico “índio”, ou lembrados apenas no dia do “índio” e em eventos específicos. A cultura, a produção artesanal, as danças, os mitos, a língua e as pinturas corporais que expressam os ritos e suas manifestações culturais permanecem invisíveis “aos olhos dos que querem tirá-los para fora de nossa história, não sendo capazes de ouvirem a voz sagrada dos rezadores do povo Guarani, mesmo quando esta voz é um grito de socorro contra o genocídio que enfrentam”²².

Ao continuar aprofundando o sentido do território para os Guarani, observamos que:

São problemas, desde o ponto de vista dos Guarani, as terras esgotadas, que já não prestam para a agricultura, onde a própria paisagem se tornou desértica. Estar em meio a um campo sem árvores ou junto a extensas monoculturas de soja, pinheiros ou cana de açúcar, é um grande mal, é um deserto. A mata, a água e outros elementos do ambiente são espaços ocupados por uma série de seres espirituais, com os quais os Guarani necessitam interagir para produzir seu modo de vida (Azevedo et al., 2008, p. 10).

Neste sentido, não é qualquer terra que supre as necessidades dos Guarani, eles procuram lugares com matas, rios, córregos para interagirem com a natureza. A relação com a terra é uma sustentabilidade vinculada à organização social de maneira coletiva e compartilhada. O interessante, na forma da economia, é o princípio da reciprocidade e solidariedade com o próximo, independente de quem plantou ou não, existe uma obrigação moral de ajudar sempre que o outro necessitar, principalmente na relação de parentesco.

²² Disponível em: <http://djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>.

O povo Guarani organiza seu modo próprio de morar, comer, rezar, dançar, cantar, comunicar e sua vivência com a natureza, junto com os mitos, ritos espirituais, remédios feitos de ervas, que fazem parte da cultura. Este grupo realiza os cantos e as danças por horas seguidas, pois cantar na própria língua dá, aos mesmos, força espiritual, melhorando a vivência dentro da tekoha e “é a partir da cultura que as pessoas estabelecem seu modo de agir e de se relacionar com o mundo, com outras pessoas e com as coisas” (Munduruku, 2000, p. 51).

Decorrente dessa visão, os Guarani sempre lutaram e resistiram para manterem seu povo e sua cultura, superando todos obstáculos impostos durante mais de cinco séculos, sendo as maiores lutas pela manutenção do “modo de ser” e a permanência destes em seus territórios tradicionais, tornando possível aos mesmos reviverem e rememorarem toda cultura expressando-se como nação, com direitos e deveres em vista a necessidade da demarcação de seus territórios.

Refletindo com Maciel (2012), pensar a história dos Guarani é contribuir para um repensar da própria história do Sul do Mato Grosso do Sul, e na história do Brasil, refletindo como se tem registrado ao longo deste tempo a relação de indígena e não-indígena, que não se deu e não se dá sem conflitos. Entendemos que a história nos proporciona lições no decorrer do tempo e, diante dessa perspectiva, a legalização das terras Guarani é fundamental para as ações presentes e futuras, sejam elas, políticas, econômicas, sociais e principalmente educacionais.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Neste capítulo, discutiremos a respeito da educação escolar indígena, a qual passou por diferentes períodos, cujo primeiro momento acontece em forma de catequização. Educar para a civilização era tirar do atraso, e a escola para o indígena possuía a função de forçá-los para que fossem integrados e assimilados à grande “Sociedade Nacional”, permanecendo assim a negação à diferença. A história da educação traz marcas do colonialismo, do preconceito, em um tom de superioridade sobre outra cultura, isto é, quando a mesma, introduzida pelo não indígena na pretensão de contato, apresentou formas de integração contraditórias à forma de ensinar indígena, principalmente no que diz respeito à cultura.

Apresentaremos, portanto, a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, as mudanças consideráveis com base na Constituição Federal de 1988, pois, a partir dela a escola passa a ter um propósito diferente da antiga, e os direitos supostamente garantidos por lei passam a representar uma conquista histórica dos povos indígenas. A reforma constitucional possibilitou grandes acontecimentos e transformações no âmbito educacional, juntamente com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

Seguiremos apresentando dados sobre a educação escolar indígena na Tekoha Sombreiro, a retomada da terra ancestral, a cultura, o modo de ser e viver dos Guarani e as práticas vivenciadas na comunidade. Buscamos demonstrar como está se protagonizando o ensino-aprendizagem, tradições, rituais, línguas e o modo de se organizarem, analisando a escola como um espaço de saber inserido no contexto da cultura, compreendendo a mesma como o lugar que interliga conhecimentos tradicionais, práticas da comunidade, e ensinamentos repassados pelos anciões, bem como o aprendizado da escrita no processo bilíngue.

2.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Tratando-se da educação escolar indígena no Brasil, há dúvidas diversas que a permeiam, uma vez que, para estes povos, educar é um ato permanente e que ocorre na vivência diária, no âmbito familiar e no grupo social em toda a vida, fugindo da ideia formal apresentada pela sociedade colonial. Muito antes da invasão das terras brasílicas, constituía-se, entre os Guarani, uma forma tradicional de educar as crianças e os jovens, e um processo que os preparavam para tornarem-se sujeitos plenos e produtivos para a sua comunidade. Eram transmitidos os conhecimentos ancestrais de geração em geração, pelas pessoas mais velhas da tribo, compreendendo serem os saberes adquiridos mais que suficientes para inserir o indivíduo no mundo em que faziam parte.

O ato de ensinar é aquele que se aprende durante toda a vida e em todos os aspectos, cultura que se aprende vivenciando, em cada tempo. “La educación indígena [...] está más cerca de la noción de educación como proceso vital” (Meliá, 2008. p. 9). O autor também argumenta que as sociedades indígenas da América se educaram perfeitamente durante séculos, sem depender de alfabetização, conseguindo mediante à tradição oral transmitir ricamente as suas heranças culturais.

Foi a partir do contato com o branco, no século XVI, que a educação escolar indígena veio pautada na catequização, civilização e na integração forçada à sociedade nacional. Portanto, esse sistema foi, primeiro, marcado com a dizimação dos povos na ação da colonização e, em um segundo momento, marcado pelo indigenismo tutelar, que não respeitaram a maneira de ensinar específica que existia em cada grupo étnico.

Entendidos como categorias étnicas fadadas à extinção, não existia implantação de uma política educacional por parte do Estado brasileiro que respeitasse o modo de ser destes povos. A Constituição Federal de 1988, o decreto nº 26 de 4 de fevereiro 1991, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96),

Decreto nº 3.156, de 27 de agosto de 1999, e o PNE (Lei 10.172), foram instrumentos jurídicos que permitiram a superação do mito da integração dos nativos, e fizeram com que houvesse uma maior afirmação étnico cultural por parte dos mesmos.

Antes da Lei Maior de 1988 as propostas eram de base integracionista, visando a homogeneização da sociedade brasileira pela aculturação e assimilação. Para Cavalcanti e Maher (2005), a política educacional assimilacionista tinha a função de alfabetização apenas em português para que o indígena abandonasse sua língua materna, e a escola, seguindo estes padrões, incluísse o papel de mudar a cultura e a linguagem. Historicamente, esse modelo de educação fez com que muitos nativos renunciassem suas línguas para adequarem-se ao português falado da época. No modelo integracionista, as línguas indígenas eram usadas para facilitar o aprendizado da língua portuguesa.

Desenvolveu-se no período colonial uma grande violência com a imposição da cultura hegemônica, acompanhado de um monoculturalismo que, na forma de assimilação, objetivava a construção de uma sociedade homogênea. Na compreensão de Fleuri (2001):

O monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório que exclua ou subjogue as minorias culturais (Fleuri, 2001. p. 48).

Esta imposição monocultural ocorreu em todo período colonial e, até meados do século XIX, as imposições de valores no Brasil excluía qualquer referência à educação e história indígena.

El proceso educativo en las sociedades indígenas presenta diferencias fundamentales, respecto al que se da en la llamada "educación nacional", de modo que algunas veces se ha concluido que no existe

educación indígena. En otros términos, se presupone que los indígenas no tienen “nuestra educación” (Melià, 2008, p. 9).

Melià (2008) e outros autores, como Grupioni, Silva, Araújo, Cavalcanti e Maher relatam que existe diferença entre a educação indígena e educação escolar indígena. A primeira é aquela em que o ensino acontece de forma continuada, sem interromper as atividades diárias. O educar está em meio ao desenvolvimento da rotina da comunidade, ela não se encontra separada, tudo se aprende pelo exemplo e modelo desse cotidiano e diferente da proposta homogeneizadora e formal, a criança não precisa sair de um espaço e ir a outro para aprender. Educação indígena é a socialização, é a vida dia a dia em um processo sócio educacional e cultural de interiorização do jeito de ser.

A segunda, com base em Cavalcanti e Maher (2005), refere-se ao processo de escolarização das crianças e dos jovens de modo a instrumentalizá-los para a situação de contato com o mundo dos não-indígena. Algo que vem de fora para dentro, pois a escola é inventada pela sociedade não-índia, e surge para oprimir e domesticar para o trabalho. Apenas muito recentemente, a educação escolar indígena vem assumindo uma educação que se relaciona com o campo das lutas e das causas indígenas, sempre com o objetivo de emancipá-los e pôr fim ao regime de tutela.

A escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99²³, definida no artigo 2º, por sua localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas, espaços em que ocorrem o processo educativo. Para a prática de uma educação escolar indígena, exige-se que a escola se insira no contexto da comunidade, ocorrendo a construção de uma cultura escolar própria.

²³ Para maiores informações a respeito da Resolução, está disponível em: Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999/CNE. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016

A compreensão a respeito da educação escolar focada na superação de conceitos tradicionais preconceituosos, exclusivistas e assimilacionistas, fez com que na década de 80 começassem a desencadear projetos alternativos, como por exemplo, o “[...] primeiro encontro de Educação Indígenas Nacional” (Silva & Araujo, 2015, p. 162)

Aqui, observa-se que este quadro de mudanças voltado para os povos indígenas é recente e passa a ocorrer por meio de organizações não governamentais, mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais, para a construção de novas propostas de luta pelo direito e garantia de seus territórios, bem como para a preservação de suas culturas e tradições. Estas alterações ganharam um novo sentido, assegurando o acesso ao conhecimento e à liberdade de expressarem suas identidades étnicas culturais.

Muitos desafios estão presentes neste contexto ao reivindicarem o direito de se auto representarem, ou seja, de autodeterminação.²⁴ A Constituição de 1988 oferecendo-lhes uma nova norma, passam a ser considerados como sujeitos de direitos, garantindo sua organização social, seus costumes, línguas, tradições que originariamente possuíam sobre as terras que ocupam:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos indígenas, 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 indígenas, suas comunidades e povos, o

²⁴ Autodeterminação refere-se ao direito das comunidades indígenas de decidirem o seu próprio destino, inclusive no que diz respeito aos projetos político pedagógicos de suas escolas. Historicamente este direito foi quase sempre negado aos indígenas, pois os brancos se viam (e em muitos casos ainda se veem) com a prerrogativa de determinar o que é melhor para eles (Cavalcanti & Maher, 2005, p. 6).

acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2012, p. 40)

Diante disso, todas estas exigências e obrigatoriedades apresentadas remetem-nos à ideia de que a política educacional brasileira para os povos indígenas, nos termos da lei, exige na escola práticas educativas de cunho bilíngue e intercultural eficientes, sendo a mesma diferenciada, cujo objetivo maior é respeitar essas culturas.

Desta forma, a interculturalidade necessita ser compreendida como uma proposta efetiva e democrática nos Estados que convivem com os mais variados grupos culturais. Mediante a prática de políticas específicas dirigidas à educação indígena, a ação se torna possível quando, na interculturalidade, o bilinguismo ocupa o papel principal dentro da escola, garantindo o uso da língua materna neste processo.

A compreensão dessa questão remete-nos ao entendimento de que a educação dada a esses grupos não pode ser a mesma padronizada oferecida pelo Estado em escolas não indígenas, mas que aconteça uma relação de respeito para a permanência e proteção da língua materna, utilizando-se dos conhecimentos tradicionais dos mesmos para a formação de uma cultura escolar própria de sua comunidade, buscando o equilíbrio e igualdade de condições com os demais cidadãos brasileiros, como também o direito à diferença.

Cumprerem aqui o reconhecimento Constitucional de que é preciso ter uma educação específica e diferenciada expressas nos artigos 210 § 2º, 215 § 1º, 231.

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.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231. São reconhecidos aos indígenas 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 (BRASIL, 2008)

Mesmo com esses direitos previstos em lei, observa-se a existência de fortes pressões nas comunidades indígenas, por parte da sociedade dominante, de modo que os direitos que deveriam ser iguais, são muitas vezes desiguais e constantemente negados para que prevaleça o pensamento do colonizador e das classes dominantes. Frente a esta situação, a interculturalidade é um desafio para o campo educacional, porque além de uma possível integração étnica social, proporciona condições para o fortalecimento da identidade cultural e a manutenção das línguas maternas no processo bilíngue, para que ao adquirir a outra língua não se perca e nem desvalorize a primeira.

Segundo Candau (2010), percebe-se que o bilinguismo era visto apenas como uma fase necessária para alfabetizar e civilizar de maneira mais fácil, e ao aprenderem a língua portuguesa deixariam

sua língua materna, de modo que as novas concepções que surgiram a respeito do bilinguismo influenciaram as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda América Latina nos anos de 1970.

O processo de globalização surgido no século passado exigiu uma nova visão da prática bilíngue, que passou a ocupar um espaço amplo, abarcando a esfera social, política, econômica e individual. Também a aceitação de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, a exposição e experiência com a língua, entre outros fatores, especificamente para o indígena. Falar e escrever em duas línguas são saberes que, além de orientarem para uma concepção de mundo diversa, acrescenta ainda mais força quando lideranças indígenas passam a fazer uso do bilinguismo representando suas comunidades no universo social, político e educacional que ultrapassam as fronteiras da própria aldeia.

Não há como bater de frente com a sociedade dominante, a saída proposta é aprender a lutar com a mesma escrita com a qual essa sociedade exclui grupos marginalizados, isto é, trabalhar de tal forma a proporcionar uma escolarização que vá muito além da alfabetização (Cavalcanti & Maher, 2005, p. 18).

Neste sentido, ir além da alfabetização implica ter um conhecimento de mundo, ser letrado, ou seja, o uso que se faz com o que se aprende, envolve muito mais do que aprender a ler e a escrever em outra língua. “A escola em comunidade indígena é uma instituição que vem de fora e tanto pode caminhar paralelamente, sem ameaçar a educação tradicional indígena, como pode competir com essa educação” (Cavalcanti & Maher, 2005, p. 17).

As referidas autoras deixam claro que é preciso atenção para que a escrita, que acontece geralmente através da escola, possa se tornar um apoio e não um problema para a comunidade, sob o risco de promover modificação considerável na educação escolar indígena, o que implica mudanças nos aspectos pedagógicos, que precisam estar fortemente inseridos no ambiente sócio-histórico,

focalizado nas transformações sociais, políticas e históricas de cada etnia e de cada aldeia. Compreendemos, portanto, que o professor indígena inserido dentro da comunidade faz parte deste contexto sócio-histórico, e apresenta possibilidade de mudanças positivas no ensino quando se propõe a manter a língua e cultura.

As alterações significativas durante todo o século XX em relação à educação escolar indígena, seja por meio das manifestações das comunidades reivindicando os seus direitos, seja pelas diversas experiências fragmentadas e localizadas de educação, fizeram com que se iniciasse, no Brasil, um modelo educacional voltado ao respeito à cultura, à língua e aos saberes tradicionais no âmbito da educação indígena. Estas alterações foram estimuladas pelas iniciativas desses grupos étnicos em questionarem os modelos assimilacionistas/integracionistas da educação tradicional, reivindicando sempre que possível a construção de uma escola indígena apropriada à sua cultura.

Como demonstrado, a mobilização para a escola *do* indígena e não mais *para o* indígena, obteve apoio e participação indígena nas tomadas de decisões sobre a educação escolar, e juntamente com a comunidade estudada é uma reivindicação atualmente de todo o povo Guarani.

Queremos uma escola própria do indígena [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades.²⁵ (Nascimento & Urquiza, 2010, p. 120)

²⁵ Relatório elaborado por Verônica Rossato, citado por Nascimento & Urquiza, 2010, p. 120.

Atualmente, a reivindicação da escola vem do indígena, o qual exige que ela seja diferenciada e específica, isto é, que atenda às necessidades de cada comunidade e rompa com o modelo convencional imposto. O tema da educação passou a fazer parte da pauta nas discussões dos movimentos Guarani juntamente com os demais temas relacionados à terra, saúde e meio ambiente. O movimento vem transformando os modelos educativos homogêneos e monoculturais, impostos pelos colonizadores, em processos emancipadores, com objetivos e fundamentos educacionais diferenciados e com princípios fundamentados no bilinguismo, na interculturalidade e nas especificidades culturais.

2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NA TEKOKHA SOMBRERITO

A Tekoha Sombreiro fica a 40 km do município de Sete Quedas, Mato Grosso do Sul, na Avenida Internacional, próximo à vila Carioca, na fronteira com o Paraguai, e possui, segundo o Instituto Socioambiental (ISA), uma extensão de 12.608 ha. A retomada do espaço aconteceu em junho, de 2005, pelos Guarani-Ñandeva falantes da língua guarani. Este processo conflituoso da retomada envolveu cerca de mais de 100 indígenas, entre adultos e crianças, culminando na morte do indígena Dorival Benites²⁶, irmão de Mercê Benites, liderança hoje da aldeia (Colman, 2007).

Segundo relato do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), (2013)²⁷, a comunidade da Tekoha Sombreiro faz denúncias através da grande assembleia Aty Guasu informando que os estudos, em 2003, para fins da identificação da terra indígena iniciados pela FUNAI foram suspensos pouco tempo depois, pelo fato de sentirem-se ameaçados pelos proprietários das fazendas. Com o intuito de

²⁶ COLMAN, Rosa Sebastiana. **Território e sustentabilidade:** Os Guarani e o kaiowá de YvyKAtu/ Dissertação de mestrado em desenvolvimento na Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2007.

²⁷ Disponível em: http://www.cimi.org.br/site/ptbr/?system=news&conteudo_id=6719&action=read&page=54

pressionar a morosidade da demarcação da terra, os Guarani-Ñandeva decidiram, na madrugada do dia 26 de junho de 2005, retomar seu território tradicional.

Durante a retomada, um grupo de não-indígena colocou fogo e destruiu o caminhão que transportava as pessoas da comunidade, e ainda agrediram quatro indígenas, torturando-os por horas e mantendo-os como reféns. Neste ataque, a liderança indígena Dorival Benites, 26 anos, foi assassinado pelos pistoleiros, e outros três indígenas saíram feridos no tiroteio. E, até o momento, os mandantes e autores do crime não foram punidos pela Justiça Federal.²⁸

Fruto das lutas e resistências indígenas é que a situação jurídica do território foi identificada e delimitada como terra indígena, conforme publicado em Diário Oficial da União (Seção1), no dia 05 de julho de 2006. Contudo, após a retomada, sofreram com ameaças de expulsão por parte dos fazendeiros e os conflitos se intensificaram, pois pistoleiros andavam rodeando a aldeia na divisa provisória com a fazenda, na forma de intimidação.

Ainda no relato ao CIMI (2013), encontramos o depoimento que diz: “Isso tem potencializado, novamente, um contexto de insegurança e intimidação para os Guarani de Sombrerito, a gente vive direto com ameaça, com ‘recados’”. Deste modo, as ameaças à comunidade Sombrerito e a hostilidade local permaneceram durante longo período. Em 2010, foi declarada, pelo Ministério da Justiça, a posse permanente dos Guarani-Ñandeva na Terra Indígena Sombrerito e o processo permanece à espera da finalização deste processo com a homologação.

²⁸ Reportagem- Carta Capital - Os ataques a indígenas no MS na visão de uma liderança. *Grupos organizados atacam os Guarani Kaiowá em um crime de genocídio. Por Tonico Benites por Felipe Milanez* — publicado 16/09/2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-ataques-a-indigenas-no-ms-na-visao-de-uma-lideranca-6848.html>.



Mapa 3 - Tekoha Sombrerito

Fonte: Guarani Há Kaiowá, MEC, 2011

Os Guarani se encontravam nesta terra chamada de Sombrerito (Chapéu pequeno), nome dado ao local por volta do ano de 1923, segundo relato dos moradores, por conta de um chapéuzinho usado por um indígena, encontrado debaixo de uma árvore. Os anciões relatam a história da aldeia, que estavam nesta terra muito antes dos anos 90 e viviam em meio à natureza com diferentes formas de alimentação e que, antigamente, indivíduos matavam os indígenas para apoderar-se de suas terras. Neste sentido, por conta destas invasões na aldeia Sombrerito, migraram para a reserva Jakarey, conhecida, atualmente, por Porto Lindo, e os que ficaram ali, aproximadamente em 1960, foram expulsos do lugar, deixando suas terras aos invasores,²⁹ e as famílias divididas, para as reservas criadas pelo SPI.

Verificamos que o contexto da região situada na Tekoha Sombrerito, desde o início dos anos 60, era produtora da erva mate e muitos indígenas empregados da Companhia Mate Laranjeira, porém, com o crescimento da agropecuária na região, ocorreram mais expulsões da população indígena. Como exposto pelo CIMI (2005), uma das expulsões dos indígenas que viviam na terra

²⁹ GUARANI HÁ KAIOWÁ, Mbo'ehárukuéra, Tekoha Ra'anga Kuatia Ñe'eme. Dourados, Ára Verá/SED/MS, MEC, 2011, p. 75

Sombrerito ocorreu, em 1975, pelo fazendeiro e tentaram uma retomada em 1999, mas foram expulsos por jagunços em 2000 refugiando-se para a Aldeia de Limão Verde, Jaguapiré e Porto Lindo³⁰.

Na época em que viviam na terra Sombrerito cultivavam o milho, a mandioca e a erva-mate. Segundo relato do capitão³¹, liderança da aldeia, foi por conta da extração da erva que perderam, aos poucos, suas terras.

Vieram para a região os paraguaios para extrair a erva e por aqui foram ficando e cada grupo pegava um pedaço de terra para morar. Depois veio o fazendeiro e comprou essas partes que os paraguaios haviam tomado e ficamos trabalhando por algum tempo para o fazendeiro [...] era tudo muito difícil, foi derrubando tudo e formando pasto [...] muitas famílias foram embora do local e as que ficaram foram expulsas pelo fazendeiro. Tenho meus parentes tudinho enterrado aqui, tem um cemitério aqui deles, e quando morre algum daqui, é aqui mesmo que tem que ficar [...] foi muito difícil ficar longe daqui, lugar onde a gente nasceu, então resolvemos voltar³².

No tempo em que viveram, na reserva Jakarey, passaram por muitas dificuldades e misérias, por isso retornaram ao local de origem e enfrentaram brigas, sofreram com as ameaças constantes e a imensa hostilidade da sociedade da região. Mesmo diante das turbulências ocasionadas por essa conjuntura mantiveram-se resistentes por conta do processo de retomada das suas terras.

Como foi explicitado por Meliá (2008), os Guarani possuíam um sistema social próprio e uma maneira peculiar de educação no modo de repassarem os conhecimentos para a comunidade durante a vida.

³⁰ Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&iid=1312&page=693>.

³¹ Capitão era uma chefia imposta pelo SPI e FUNAI que surgiu no contexto das reservas e ajudava a gerenciar as famílias indígenas. Atualmente são chamados de liderança, mas na Tekoha Sombrerito, usam o termo capitão ao referir-se a liderança local.

³² Entrevista com o líder Mercê em janeiro de 2016.

Neste mesmo entendimento, Tônico Benites (2012) relata que a maior parte das atividades educativas, dos valores, das crenças e dos rituais permanece até hoje unidas aos saberes e as práticas diárias, e essa maneira tradicional é preservada entre as gerações, adequando-se muitas vezes ao sistema que os envolvem, pois, como sujeitos históricos não são estáticos, mudam com o tempo, interagindo em condições temporais diferentes.

Um exemplo de preservação da tradição acontece na Tekoha Sombreiro, que mantém a tradição oral e possuem o costume de famílias extensas, sempre morando próximos aos pais, avós, irmãos e outros parentes. A família do capitão/liderança da tekoha é composta pelo casal com mais quinze filhos e muitos netos, todos moram próximos à casa do capitão. Educam seus filhos tornando-os capazes de sobreviverem, entenderem e compartilharem a cultura com as gerações futuras. Portanto, todo conhecimento compartilhado pelos anciões tem a missão de preparar as crianças para o ciclo da vida na comunidade. Predomina na aldeia tradições antigas e o respeito aos ensinamentos dos mais velhos, o Ñande Reko Arandu, que para os Guarani tem o sentido de nosso jeito de ser sábio, nossa forma de viver com sabedoria. Ñande (nós/nosso) reko (jeito/modo de ser) arandu (tempo/sabedoria), a pessoa que vivenciou e ouviu mais o tempo é quem possui o conhecimento e a sabedoria.

Meliá (2008) ressalta que o significado da educação Guarani é, especialmente, o senso moral e espiritual, é preservar o ñande reko “modo de ser” que tem como objetivo o “saber viver bem” e conseguir a perfeição através da oração (que é a mesma música ritmo e dança). Estes objetivos são alcançados na comunidade, por meio do teko marangatu (modo de ser religião) e do teko porã (modo bom de viver), saber viver com perfeição é viver com paciência e respeito, sem brigas e sem violência.

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas de seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de

direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (Munduruku, 2000, p. 92)

Faz parte da cultura os ensinamentos repassados pelos anciões dentro da comunidade, todos são responsáveis pela educação das crianças, principalmente os pais e parentes próximos. Na família, cada pessoa constrói o seu teko, “modo de ser”, resguardando os costumes em meio às modificações para o crescimento pessoal e espiritual. Para os Guarani, o teko não é fechado, terminado, mas elaborado e transformado durante toda a vida, seguindo um bom comportamento, maneira de relacionar-se com a natureza e com as pessoas.

A palavra (ñembo’e) tem o sentido de ensinar/aprender, e, é comparada na cultura como uma planta rasteira, assemelha-se a um cipó que percorre por onde é possível, quando tem um galho próximo, ali ela sobe. A educação Guarani é comparada a uma planta rasteira, a pessoa vai construindo seu caminho, construindo o seu teko, (modo de ser) no universo da cultura e da religiosidade tradicional dos Guarani. A educação indígena tradicional é também individual pela potencialidade que cada um tem, que começa desde o nascimento e para que aconteça a construção do teko, existem condutores que mostram o caminho, são eles os pais, os rezadores e os anciões.³³

Todos estes aspectos são relevantes e específicos do processo educativo e formação do “ser/pessoa” na comunidade. Assim, o nascimento e a escolha do nome são elementos que fazem parte do ciclo de vida na construção do teko. Na aldeia, o batismo da criança acontece com rezas e danças durante a noite toda e pela manhã é revelado ao rezador o nome e seu significado na língua guarani. “Dar nombre equivale, en algunos casos, a descubrir mediante la inspiración chamánica el verdadero nombre con que la persona viene desde el más allá. La relación entre el acto de dar nombre y el proceso educativo es por muy estrecha” (Meliá, 2008, p. 23).

³³ Entrevista com Eliel Benites em janeiro de 2016.

Borges (2002, p. 54) confirma, em relação à revelação do nome, que “na concepção guarani, o que determina o nome é justamente a região de onde vem a alma da criança. [...] É com base no ‘lugar de onde vem a alma’ que o nome será constituído”. Estes ritos e ensinamentos fazem parte da cultura Guarani, são elementos da educação na vida destes grupos.

Para Rossato (2002), a educação dos Guarani inicia-se antes do nascimento, a preparação começa na gravidez com vários cuidados, como não poder comer alimentos pesados e outras proibições que poderiam afetar a alma da criança em formação. Ao nascer, a criança precisa ser bem recebida e cuidada pela família, considerando que o desenvolvimento de sua alma estará completo quando começar a falar e, aos poucos, conforme adquire mais idade, inicia-se a participação das atividades com a comunidade e seus familiares.

A religiosidade ou espiritualidade Guarani está centrada na vida diária, nas realizações frequentes de seus rituais em um ambiente sagrado, realizando cerimônias pelo ñanderu (líder religioso) acompanhado pelo canto e a dança e com o uso de instrumentos musicais próprios feitos de madeira. Um destes é o takua ou taquapu, que ao bater sobre uma tábua na terra emite um som oco e pode ser usado apenas pelas mulheres para comunicar-se com a mãe terra, e os homens usam o mbaraca. Nestas cerimônias é servido o ka’aguíjy, uma bebida sagrada feita de milho conhecida como chicha.

Interessante que nas rodas de conversas aparecem informações da tradição cultural, presentes na aldeia, embora não sejam realizadas com tanta frequência, quanto antes, é explicado porque a takua é usada apenas pelas mulheres:

[...] quando a criança nasce ela é alimentada pela mãe com o leite materno até a hora que começa comer outros alimentos [...] mas os alimentos que saem pra sustenta-la depois que desmama do peito, sai da terra, ela continua sendo alimentada pela mãe terra [...] é por isso que conforme a história é contada entre nós Guarani, o takua que é feito de (bambu) é

especificamente para as mulheres, as mães entrarem em contato com a mãe terra, fazerem o som delas com a terra.³⁴

[...] pra cantar as músicas nas rezas enquanto as mulheres tocam a takua não é qualquer música [...] o ñanderu, quando dorme sonha e no sonho é revelado pra ele a música [...] não é pra todos apenas para o ñanderu.³⁵

Outra observação interessante é a maneira de organizarem e abordarem, na escola, os conteúdos e atividades práticas que são decididos de acordo com as reivindicações da comunidade e por meio do capitão/líder da aldeia, que manifesta seus interesses juntamente com as famílias. Como por exemplo, a solicitação de que pelo menos duas vezes por semana o professor leve as crianças até a Óga pisy (casa de reza) para participarem das danças, dos cantos e das rezas como parte das atividades da educação escolar.



Foto 1 - Óga pisy - Casa de Reza

Fonte: acervo da autora

³⁴Entrevista com professor Valdemar em maio de 2016

³⁵ Entrevista com Guilhermina da comunidade Sombrerito, em maio de 2016.



Foto 2 - Óga pysy em dia de festividade
Fonte: Acervo da autora



Foto 3 - Fonte em que as crianças frequentam na Tekoha Sombreiro
Fonte: Acervo da autora

A vida dos Guarani, da Tekoha Sombrerito, está centrada na terra, porque nela é que realizam toda sua tradição de famílias extensas, transmitem seus conhecimentos, vivem sua cultura e reciprocidade³⁶ na comunidade. É nesta terra que, atualmente, requerem a escola para “garantir aquisição da autonomia, sustentabilidade, [...] garantia dos direitos sociais, da cultura, e da língua” (Nascimento & Urquiza, 2010, p. 127).

2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SABER

A educação escolar oficial para os povos indígenas seguiu e em alguns lugares ainda seguem os modelos de escola *para o* indígena que refletem o modelo homogeneizador, sem preocupar-se com a cultura. Como mencionado, era uma escola assimilacionista/integracionista que repassava o currículo padrão para as extensões situadas nas aldeias, sem oferecer o ensino bilíngue. Essa imposição de um modelo padrão ocorreu com os Guarani após a retomada da Tekoha Sombrerito, quando as famílias se encontravam organizadas. Os Guarani solicitaram uma escola, pois para eles era uma forma de luta pelo território. “Os indígenas recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (Ferreira, 2001, p. 71).

A escola indígena representa de certa forma as demandas e necessidades reais do seu contexto, “a luta por uma educação escolar [...] faz parte da luta mais ampla que é de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade” (Baniwa, 2013, p. 11). No pensamento do autor, a escola possibilita o acesso aos conhecimentos da cultura dominante, mas também pode ser direcionada para a transmissão da própria cultura da comunidade.

³⁶ Reciprocidade significa antes de tudo, a base de estabilidade e proteção no sentido emocional-afetivo, sobretudo fonte de alegria. Como metodologia educativa, é transmitida a ideia de pertencimento ao grupo, além de uma aliança permanente fortalecida pela reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens materiais e imateriais (Benites, 2012, p. 61).

Neste sentido, foi instalada, na tekoha, uma extensão da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz, ou seja, como relata Rossato (2002) “são ‘salas’ que funcionam como ‘extensões’ de escolas rurais situadas geralmente nas sedes dos municípios”. A Escola Polo e suas extensões estão localizadas em áreas rurais de acordo com os registros de dados fornecidos pela secretaria da escola; há um total de 164 alunos matriculados, no qual, 30 são indígenas confirmados por seus documentos. O coordenador da escola informou que há mais alunos indígenas, porém não possuem documentação, mas se autoidentificam.

A extensão Ana Neri, na aldeia Sombbrero, veio a funcionar, em 2006, na forma de multisseriação e atende apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Grupioni (2006), verificamos que a multisseriação é muito presente nas escolas indígenas porque as comunidades são pequenas e há poucos professores e alunos. Portanto, em uma mesma sala de aula, há educandos de faixas etárias e níveis de escolarização diferentes e competências variadas.

Desse modo, iniciou-se na escola Ana Neri, o processo de educação escolar em situações muito precárias, sem infraestrutura adequada e subordinada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz, na qual a “instituição se aproximava deles para educá-los, mas utilizava mecanismos [...] que negavam sua própria existência e a de seus conhecimentos e saberes aprendidos com os adultos através do tempo” (Fleuri, 2003, p. 40).



Foto 4 - Antigo local onde iniciaram a educação escolar da extensão Ana Neri
Fonte: Acervo da autora



Foto 5 - Antiga sala de aula
Fonte: Acervo da autora

No que diz respeito à educação escolar na tekoha, os gestores disseram que durante esse período não foi instalada uma escola oficial indígena devido à disputa pela posse da terra. Mas,

contradizem e negam os direitos dos Guarani de criarem suas próprias instituições e meios de educação. Mesmo neste impasse, de uma escola não oficializada como indígena, os trabalhos educacionais realizados vêm se desvinculando do modelo que nega a diferença, adequando-se às novas formas de educação, sem deixar que o modo tradicional de viver na comunidade seja deixado do lado de fora da escola.

Na tekoha, os Guarani, descendentes de saberes milenares com uma identidade cultural própria de sua etnia, lutam pela conquista de seus direitos e, entre tantos, aqueles que lhes devem ser concedidos, como o direito a educação escolar indígena, condizente com a realidade, uma escola autônoma com jeito próprio de manifestar seus hábitos e valores. A educação indígena que recebe na comunidade, nas casas de rezas, nos ensinamentos com os mais velhos, necessita ser compreendida e inserida na cultura escolar. Com persistência, conseguiram a construção de uma sala para o funcionamento da unidade de ensino, mas permanece como extensão rural que segue o padrão ocidental e, na maioria das vezes, sem compreender os valores da cultura guarani.



Foto 6 - Nova construção da extensão Ana Neri
Fonte: Acervo da autora



Foto 7 - Sala de aula atual
Fonte: Acervo da autora



Foto 8 - Crianças brincando
Fonte: Acervo da autora

Quando a extensão Ana Neri se instalou na tekoha foram disponibilizados apenas livros didáticos pedagógicos em língua portuguesa, com o mesmo funcionamento da escola e da educação no âmbito nacional.

No hay así [...] la inclusión de contenidos prácticos para los alumnos indígenas. Las escuelas son así ambientes en donde el alumno indígena permanece durante cierto período del día cumpliendo tareas casi siempre totalmente desconectada de sus intereses y de su vida” (Meliá, 2008, p. 52-53).

O sistema apresentado por Meliá aconteceu por algum período, contudo, no momento em que os professores indígenas receberam a formação no Curso do Magistério Ára Verá³⁷, foram observados relevantes mudanças na prática educacional, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem condizente a seus costumes e priorizando a língua guarani.

Em relação ao ensino-aprendizagem, este processo começa a acontecer quando o conteúdo curricular faz sentido com a realidade, despertando o interesse e vontade de aprender. Na tekoha, o professor busca construir processos próprios de aprendizagem junto com a comunidade, trazendo elementos das rotinas diárias da educação Guarani para o mundo escolar, fortalecendo o ñande reko.

A mudança do ensino dentro da tekoha começou no momento em que professores indígenas receberam a formação no Curso de Magistério Ára Verá (espaço-tempo iluminado), mas se confrontaram com o Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz, pelo fato da proposta não corresponder às finalidades esperadas pelos educadores e pela comunidade. Visto que um dos objetivos da educação escolar indígena é o uso da língua materna.

³⁷ O Curso Magistério Indígena Ára Verá é um Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá com habilitação para o exercício do Magistério para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas comunidades indígenas. O Curso possibilita um ensino diferenciado com professores indígenas e com metodologias próprias de acordo com cada comunidade. Aprofundaremos ao assunto do Curso Magistério Ára Verá no capítulo 3 na página 74.

Enquanto não forem “criadas” como escolas indígenas, ou com possibilidades de vir a ser, deixando de ser anexos de outra escola que não é indígena, os povos originários não poderão implantar o seu próprio projeto escolar, nem exercer o gerenciamento de suas escolas. **Permanecem subordinados à vontade política de outra direção** que, na maioria das vezes, é preconceituosa e, por incrível que pareça, muitos ainda resistentes às inúmeras possibilidades e alternativas escolares já garantidas em lei (Rossato, 2002, p. 75, grifo nosso).

As dificuldades enfrentadas no cenário em que se encontra a escola Ana Neri são muito grandes, a escola está subordinada a um sistema homogeneizador que dificulta o desenvolvimento da cultura escolar indígena. A escola atende somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Anos Finais do Ensino Fundamental, e, para os que prosseguem os estudos, têm que ser realizados em escola não-indígena e fora da aldeia. Alguns vão para outra extensão da Escola Osvaldo Cruz que fica na vila Carioca, próximo à aldeia, e dão sequência aos estudos sem professor indígena, sem o uso da língua guarani. Este é um dos motivos que faz com que as famílias se desloquem para a aldeia de Porto Lindo, no município de Japorã, que fica, aproximadamente, a 30 km da aldeia Sombreiro, pela Avenida Internacional, enfrentando dificuldade de acesso para que os filhos continuem os estudos dentro da cultura Guarani, podendo se expressar na língua materna. Com estas idas e vindas, o número de crianças matriculadas na escola da aldeia Sombreiro varia de um ano para outro.

Nos relatos, comentam dificuldades para manterem-se em seus territórios. A falta de atenção do município para com a comunidade é um dos motivos que também os fazem ir para a aldeia de Porto Lindo, quando precisam, mas sempre retornam ao seu local de origem.

Contudo, na escola Ana Neri o professor falante da língua guarani prioriza a língua materna e desenvolve um espaço de saber, interligando os conteúdos estudados nos livros com as práticas do dia a dia, iniciando uma forma de se apropriar de outros

conhecimentos, sem deixar os seus. Para isso, cria-se um elo entre os ensinamentos repassados pela escola e comunidade, e o registro escrito se apresenta importante, dando condições de expressarem opiniões e conceitos a partir de suas próprias perspectivas. Assim, o professor Valdemar, ao ser entrevistado a respeito do ensino escolar dentro da Sombrerito, relata que:

O ensino dentro da aldeia é diferenciado da cidade, dentro da aldeia é mais em torno da naturalidade, da forma como a comunidade consegue fazer. Não é forçado aprender coisas que muitas vezes nem é necessário à nossa realidade [...] dentro da escola quando é abordado a questão mais da educação sobre a nossa cultura, as crianças tem mais curiosidade de saber realmente sobre o assunto.³⁸

Dialogando com o professor, Candau (2010) explicita que a relação entre escola e cultura é essencial a todo processo educativo, e que a experiência pedagógica está presente na referência cultural. “Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa [...] mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (Candau, 2010, p. 159-160).

Em consonância, o entrevistado traz elementos que validam a perspectiva de que a educação escolar na aldeia é diferenciada e utiliza o ensino como meio de re/aprender sobre sua cultura e as demais que os envolvem, estabelecendo critérios de selecionar e absorver o que realmente fará a diferença para a comunidade, sem restringir apenas em conteúdos teóricos, recebendo também maior atenção à prática e levando em consideração a interação entre escola e vida, considerando o desenvolvimento do ser humano.

Como diz Moreira e Candau (2007), é preciso organizar o currículo com as experiências em torno do conhecimento em meio às relações sociais, pois ele está associado aos valores transmitidos e ao cotidiano escolar. Faz parte do currículo a organização do espaço

³⁸ Entrevista com professor indígena Valdemar, em fevereiro de 2016.

e o tempo na escola, bem como os livros didáticos pedagógicos utilizados, ou seja, o currículo na perspectiva “de constituir um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas” (Moreira & Candau, 2007, p. 22). Esta relação configura-se na difícil teia de interpretações, tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional.

A partir deste entendimento, a escola na comunidade Guarani passa a ser espaço dos diferentes saberes, portanto, as ações na prática diária são necessárias. O professor indígena da escola Ana Neri aplica os conteúdos somados às ações educativas práticas e consegue, aos poucos, desprender-se dos conteúdos impostos, preparando as aulas de maneira a desenvolver sua metodologia, selecionando e interagindo os conteúdos com assuntos relacionados à comunidade.

Utiliza-se de materiais produzidos nos Cursos do Magistério Ára Verá e, nesse caso, não há uma disponibilidade muito ampla do material, mas o que se tem dá suporte ao trabalho escolar. Os conteúdos tratam de assuntos da cultura Guarani, como explicitado pelo professor: *“questão mais da educação sobre a nossa cultura, as crianças têm mais curiosidade”*. Como observado durante as aulas, predomina a língua guarani, e assuntos que abordam temas relacionados ao che tekoha (lugar onde vivem) chamam mais a atenção e despertam interesse pelo assunto.

Porque **o ensino dentro da escola indígena inclui o ensino da língua materna e na escola rural não tem isso**. Então eu da minha parte incluo a língua materna porque é uma grande dificuldade para nossos alunos não conhecerem a escrita da língua que ele tem, e da importância da escrita da língua guarani.³⁹

Logo, o professor ao expressar a importância dos alunos conhecerem a escrita da língua guarani, demonstra também a

³⁹ Entrevista com professor indígena Valdemar, em fevereiro de 2016.

preocupação deste ensino não estar incluído na Proposta Política Pedagógica da Escola Rural Osvaldo Cruz, a qual a escola da aldeia está vinculada. Essa inquietação manifesta-se quando inclui, por conta própria e devido a formação que recebeu no Curso Magistério Ára Verá, a escrita da língua guarani.

Constatamos que o professor busca formas alternativas no sentido de fazer uma aula relacionando “teorias” apreendidas durante sua formação e a prática. Um exemplo de atividade é quando as crianças saem da sala de aula e vão para o espaço da aldeia, possibilitando maior interação com as brincadeiras em meio à natureza. Na aldeia, é comum irem à fonte de água, observar os animais, colherem frutas e depois relacioná-las à escrita feita na sala de aula. A contextualização e a dinâmica das atividades acontecem normalmente ao retornarem para a sala, através da elaboração de desenhos dos animais que viram ou das frutas que colheram, primeiramente com a escrita dos nomes em guarani e depois o professor apresenta a escrita do nome destes mesmos animais em língua portuguesa.

Outra atividade acontece na parte dos movimentos corporais, são brincadeiras que as crianças gostam, treinam a defesa e os movimentos corporais, orientadas pelo professor, e faz parte dos conteúdos do livro Ñemborari (habilidade/agilidade). São habilidades que os antepassados deixaram para os filhos de geração a geração, trata-se de uma cultura tradicional que está enfraquecida e que ultimamente são as escolas que estão relembrando esses movimentos corporais e o sentido de cada um.

A pescaria na aldeia, para obtenção de alimento, também faz parte do espaço-tempo envolvendo escola e comunidade.

Eles (alunos) não pescam bem aperto, vão mais para longe então nessas idas para pesca observam muitas coisas [...] as situações de poluições e desmatamento porque depois [...] a gente aborda como que era ali a uns tempos atrás [...] e os rios hoje como que tá e porque hoje temos que tá indo longe para pesca [...] sendo que aquele rio mais perto uns tempos dava peixe e hoje em dia não dá [...] e essas questões

a agente aborda como conteúdo na escola, e é bem rico na questão de debate para o meio ambiente.⁴⁰

Dessa forma, o professor indígena produz um estilo pedagógico próprio, os temas trabalhados na escola são selecionados de acordo com acontecimentos vivenciados pelas crianças, aplicando a educação indígena diária no ambiente escolar para que esta não fique desconexa à cultura. Candau & Moreira (2003, p. 159) esclarece que as relações entre escola e cultura é essencial a todo processo educativo. “Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente”.

A escola tem a função que vai além de alfabetizar. Rossato (2002) confirma que na escola inserem-se os componentes da educação Guarani e estas novas concepções são articuladas no espaço escolar. Em observações, é comprovada que a tradição oral permanece nas famílias, e, assim como o professor, a comunidade atribui a importância da escrita na língua materna, pois existe sempre um propósito a que a escrita se destina. Para Janice Thiél (2012), expressar-se na língua nativa pode ser uma forma de assegurar visibilidade às comunidades indígenas e desfazer a noção de unidade linguística nacional muito defendida pelos centros de poder. Assim, pode ser também, um modo de resistência cultural linguística, mantendo uma ligação com a sabedoria ancestral pelo discurso, e por meio de recursos pedagógicos conduzirem o aprendizado das línguas nas escolas indígenas.

Durante o ensino, o professor utiliza materiais escritos, em guarani e em português, os quais auxiliam no ensino-aprendizagem, organizando momentos para introduzir a língua portuguesa de acordo com o interesse e questionamentos dos alunos, no momento em que despertam a curiosidade pela “outra língua”, isto é, a

⁴⁰ Entrevista com o professor indígena Valdemar, em fevereiro de 2016.

“língua emprestada”, como é apresentada pela autora Maher (2011) ao referir-se à língua portuguesa em seu artigo “De língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada”. As práticas escolares procuram constituir um modo próprio de ensinar, “a escola como espaço de saber” dialoga com a educação tradicional Guarani, buscando conhecimentos necessários para compreensão e interação com a sociedade majoritária.

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, documentos de identidade de um povo num determinado momento da história (Brasil, 1998, p. 105).

Em síntese, a linguagem oral são sinais importantes da educação tradicional Guarani. Lembramos que foram proibidos de usar a língua materna por meio de violência física e castigos e, através da lei de 6 de junho de 1757, na qual Pombal determinava, entre outras coisas, a falar obrigatoriamente o português.

Notando o espaço escolar, a linguagem escrita realizada diariamente pelo professor diz respeito a como acontece o aprendizado das crianças. Realiza esse registro como uma forma de perceber a aprendizagem e também produzir materiais; a coleta de informações e dados históricos ocorre mediante relatos dos mais velhos. Essa proposta foi incentivada aos professores Guarani, através do Magistério Ára Verá e está sendo colocada em prática na tekoha, pois é uma maneira de escrever a própria história por meio de coletas de dados dentro da comunidade.

[...] no Curso do Ára Verá a história acontece com pesquisa dentro da comunidade [...] pesquisamos diversos tema dentro da nossa comunidade indígena, e essa pesquisa acontece com os mais velhos que conhecem sobre o assunto e a gente registra como era antigamente e como é agora [...] o que existia naquele tempo e em que ano ocorreu

[...] depois da pesquisa sempre apresentávamos o trabalho histórico no curso. Com estas pesquisas a gente acaba ajudando a comunidade [...] estes materiais são utilizados na escola, porque é preciso que os alunos entendam e conheçam a nossa história para terem realmente uma boa visão dos acontecimentos.⁴¹

Para que se torne possível esta prática de ensino, na formação dos Guarani, é desenvolvida e incentivada a criação de materiais que permitem, na ausência de um professor, o outro prosseguir com o ensino, tendo maior e melhor suporte didático de ensino-aprendizagem. Partindo da reflexão de que “é preciso que os alunos conheçam nossa história [...] e tenham uma boa visão dos acontecimentos”, refere-se ao fato de ser contada pelos próprios, demonstrando a necessidade do registro de seus contos, seus mitos, seus saberes, suas histórias, uma vez que é o mesmo que a vivência em todos os aspectos.

O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: proporcionar aos povos originários, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciência garantindo a estes, suas comunidades e povo, o acesso à informação, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Programa Parâmetros em Ação de Educação Indígena, 2002, p.23).

Verifica-se, na atualidade, que, quinhentos anos após a invasão de sua cultura e de seu espaço, os Guarani tentam retomar os seus direitos e as condições adequadas para viverem e expressarem sua cultura e sua história, configurando-se como novos sujeitos sócio-históricos na sociedade brasileira. Esse denso movimento

⁴¹ Entrevista com o professor indígena Valdemar, em fevereiro de 2016.

emancipador se constitui em seus meios, com repercussões significativas no campo educativo.

Aqui na Sombrerito falamos mais o guarani, minhas crianças primeiro estudam na escola o guarani mesmo e segundo passa a estudar português [...] mas se a gente ficar a estudar somente o português a nossa língua vai a pouco a pouco se acabando né [...] acho mais importante é a língua guarani, porque hoje em dia o povo indígena, pelo que conheço foi desvalorizado a nossa língua [...] **é parece que vai acabar né, mas não acaba não, ainda que nós estamos vivos.** Essa língua que a gente transmite não pode acabar porque tem muito remédio no mato que a gente sempre procura [...] os remédios é tudo conhecido na língua guarani, então é só em guarani que as pessoas conhecem ele.⁴²

Sem dúvida, o relato demonstra a preocupação com a língua materna, que não deve acabar, como também não pode acabar os ensinamentos dos remédios, os ensinamentos das rezas, dos cantos, dos mitos, que são todos conhecimentos transmitidos pela oralidade. Considerando o que Meliá (2008, p. 86) diz ser os Guarani “[...] sociedades de tradición oral”, a escrita dessa língua manifesta-se na contemporaneidade, como forma de organizarem-se e adaptarem-se às necessidades diárias tradicionais, em que os saberes da comunidade precisam ser incorporados à educação escolar ou não fará sentido para as famílias os filhos irem à escola, pois criam seus filhos dentro da própria cultura, transmitindo-lhes os ensinamentos através da oralidade e depois na escola mediante a escrita. Por conseguinte, não há ninguém mais preparado do que eles próprios para refletirem a respeito da oralidade e da prática escritural em sua cultura.

⁴² Entrevista com Timóteo, morador na Tekoha Sombrerito e pai de aluno (grifo nosso)

3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

Neste capítulo, pretendemos nos ater à Educação Intercultural, isto é, como fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sobre bases culturais distintas. O tema da educação diferenciada com princípios fundamentados no bilinguismo, na interculturalidade e em suas especificidades, passou a fazer parte da pauta nas discussões dos movimentos indígenas, juntamente com os demais temas relacionados à terra, saúde e meio ambiente. Apresentamos a formação dos professores indígenas, focando no Curso do Magistério Ára Verá (tempo-espaço iluminado) e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (viver com sabedoria), específicos aos Guarani e Kaiowá⁴³.

Com a apropriação da escrita, o processo de produção de materiais literários (didático-pedagógico) e com o registro de suas próprias histórias e de suas comunidades, buscamos demonstrar como os povos Guarani e Kaiowá estão protagonizando a educação escolar para manterem suas tradições. Os conteúdos destas produções oferecem em mitos, ritos, cantos e danças, elementos que dão sentido ao ser e existir, e difundem-se atualmente na forma escrita. Tendo em conta a essencial oralidade e sabedoria ancestral dos Guarani, o registro dos conhecimentos nos livros de uso didático-pedagógico podem contribuir para que ocorra um ensino mais condizente à cultura, proporcionando o diálogo desses povos com a sociedade envolvente, conduzindo a uma reflexão sobre o outro.

⁴³ Trataremos a respeito do Curso Magistério Ára Verá e do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu, formações específicas aos professores Guarani e kaiowá no Mato Grosso do Sul, no tópico “3.2 Licenciatura intercultural indígena teko arandu e magistério Ára Verá” deste livro.

É um processo de desconstrução do currículo homogeneizador e a construção de um currículo que apresente uma realidade cotidiana, na garantia da pluralidade e na discussão contínua do processo pedagógico. Mediante entrevistas e fundamentos teóricos haverá explicações sobre o tema da interculturalidade, inserida em um sistema educativo multicultural que permite orientar para a construção de uma sociedade que seja democrática e articulada em políticas de igualdade e identidade, dando às minorias políticas condições de expressarem suas culturas e de terem respeitados os seus direitos.

3.1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A perspectiva intercultural no campo educacional dos Guarani está entrelaçada ao ensino bilíngue e ao enfrentamento para o uso de sua língua materna, que é um direito garantido na legislação desde 1988 e foi um dos primeiros passos para o desenvolvimento de um processo de ensino diferenciado. Este embate se dá pelo fato de que muitas escolas das áreas indígenas estão ligadas a instituições rurais municipais.

No entendimento de Candau (2010), são inúmeros os desafios a serem enfrentados para promover uma educação intercultural, um deles é o caráter monocultural que estão presentes nos currículos escolares, o outro, segundo a autora, está relacionado:

[...] aos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional (Candau, 2010, p. 10).

Podemos dizer que a educação, com os ensinamentos dos mais velhos, é o que no momento os professores buscam acrescentar em

seus métodos pedagógicos, envolvendo também as famílias no mundo escolar. Cabe ao professor escolher o procedimento para a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se incorporam na unidade de ensino, assim como o trabalho bilíngue que se desenvolve no assunto educacional.

A ideia do bilinguismo para Fleuri (2003, p 10) “tematiza a proposição da perspectiva intercultural para o campo da educação, como uma possível resposta ao contexto cultural brasileiro”. O bilinguismo adquire um discurso mais amplo dentro da miragem intercultural, exigindo no século XXI uma maior reflexão e um profundo diálogo entre as diferentes culturas.

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul [América do Sul], dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005 apud Candau et.al., 2010, p. 164).

A questão é pertinente, pois alicerça elementos e projetos que almejam o diálogo entre culturas diferentes e, ao mesmo momento, apontam uma rede de relações sociais e de poder. Buscamos então refletir na prática: O que é a Educação Intercultural? O que significa interculturalidade dentro de uma cidadania plural? Para as respostas, esclareceremos quais as concepções sobre multicultural e intercultural que tomamos aqui, com um breve contexto de reflexão nos processos históricos, onde os dados apresentados permitem indagar sobre a construção de uma educação intercultural.

Candau (2008) esclarece que o multiculturalismo não surgiu nas universidades, embora esteja atrelado pelo acadêmico e social, “o multiculturalismo nasceu nas lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena”. Para a autora,

o multiculturalismo é característica das sociedades atuais e, frente a diversos conceitos e definições, expõe que interculturalidade e multiculturalismo interativo são sinônimos e nessa perspectiva tal definição é compreendida como a “[...] inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Esta visão confronta-se com todas as teorias e pensamentos diferenciais, cujo objetivo é favorecer designadamente conceitos e ideias radicais de afirmação de identidades culturais específicas, e também de processos assimilacionistas que declinaram às diferenças culturais, com o princípio de incorporar todos a uma cultura hegemônica. O multiculturalismo interativo vem quebrando visões essencialistas, compreendendo os costumes como um constante processo de elaboração, envolvendo o construir e o desconstruir.

Qualquer tentativa de fugir dessa mistura de culturas poderá gerar consequências graves como já ocorrera, ou seja, “[...] a hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais” (Candau, 2008, p. 51). Principalmente no caso das culturas indígenas que veem sendo influenciadas há mais de cinco séculos.

Para Canen (2007), hibridização é o conceito principal na expectativa multicultural, pois, as identidades foram construídas nos “choques e entre choques culturais”. Deste modo, ao lidar com o múltiplo deve-se levar em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas e linguagens incorporadas nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Neste sentido, multiculturalismo interativo ou interculturalidade caminha na contribuição para uma educação da diversidade cultural, superando atitudes e verdades únicas.

Todos os povos passariam a ter uma base multicultural que fundamentaria a convivência entre diferentes culturas e, com isso, todos seriam tratados de forma igualitária e justa. Na medida em que se tornam conscientes de que as sociedades são multiculturais, a perspectiva monocultural não faria mais sentido. Em consonância com essa necessidade de uma educação multicultural, foi elaborado

no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo conteúdo expressa que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sócio cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 1997, p. 32).

Os temas transversais reconhecem a diversidade cultural e a perspectiva intercultural ganha relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas. Fleuri (2001), fazendo uso das palavras de Demetrio (1998), argumenta que a concepção multicultural desde os tempos coloniais era intrínseca e objetivava apenas a tolerância a outros nichos culturais, enquanto que a interculturalidade estabelece uma inter-relação entre as mais diversas culturas, pois, para sua efetividade, necessita-se de uma intervenção educacional, objetivando que a escola se torne um espaço de reflexão à vida dos indígenas em relação às diferentes sociedades.

É importante enfatizar que a educação intercultural está relacionada ao reconhecimento de todas as culturas, permitindo o enriquecimento mútuo durante o processo educativo. Portanto, é preciso que as ações voltadas para uma escola diferenciada superem os entraves, dificuldades e resistências oriundos das esferas subordinadas ao Estado, que algumas vezes não conseguem absorver as escolas indígenas. No aparato de serviços prestados pelos órgãos públicos responsáveis pela educação ocorrem entraves burocráticos que contrariam a realidade destes povos. Cabe aos responsáveis a compreensão de que manter a língua indígena dentro

da ideia intercultural é a única forma possível de superar as concepções preconceituosas que insistem em permanecer.

A interculturalidade precisa centrar-se no entendimento de que os grupos étnicos existentes possuem suas particularidades, levando à necessidade de que haja um currículo escolar orientado a partir da realidade Guarani em contato com a sociedade de seu entorno. No momento em que a teoria deixa o papel e a prática educacional surge, com ações afirmativas de implantação de uma interculturalidade, é que poderemos dizer que existe uma real efetivação dessa educação diferenciada e que ela se apresenta como instrumento fundamental para a formação de educadores indígenas.

Nas últimas décadas observou-se uma melhora considerável na formação de professores indígenas, revelando que paulatinamente tem ocorrido a implantação de políticas educativas interculturais, e este processo acontece com os Guarani dentro do seu território ancestral, interligando a educação em um grande *ñande reko*, que abrange o comunitário, de pertencimento coletivo, um conjunto de vida como um todo, específico às realidades sociais, culturais e históricas da comunidade.

Para Candau (2010), as práticas socioeducativas relacionadas à interculturalidade exigem construir um processo de diferenciação pedagógica e utilizar múltiplas linguagens que estimulem a produção coletiva. Hoje, a escola é entendida como uma necessidade para os Guarani e “uma proposta que concilie esses dois sistemas pedagógicos (comunidade educativa e instituição-escola) estabelecendo um intercâmbio que permita o diálogo intercultural” (Meliá, 1997 apud Rossato, 2002, p. 64).

A ação abarca os Guarani como atores principais de um novo espaço-tempo educativo, a escola torna-se um espaço intercultural conciliando o bilinguismo em uma linguagem cultural própria, incluindo elementos da educação Guarani. Os atos tornam-se possíveis com os esforços dos professores, coordenadores, rezadores e lideranças indígenas ao “planejar e colocar em prática políticas linguísticas locais que garantam a sobrevivência de suas línguas

tradicionais[...] e afirmação de uma língua de pertencimento indígena, sem desconsiderar a necessidade de acesso a uma outra [língua portuguesa]” (Maher, 2010, p. 33)

Nesta compreensão, podemos considerar, portanto, que a elaboração do currículo e a produção de materiais exclusivos dos Guarani e Kaiowá, investidos nos cursos de capacitação, vêm conduzindo para o assunto intercultural em uma igualdade democrática de direitos, com liberdade ao assumir a situação de ensino-aprendizagem própria de cada comunidade, tratando de manter a língua materna e rememorar seus mitos, poemas, cantos e cerimônias, e inserindo-os na escola.

Para Fleuri (2003), quando as tradições culturais são reconhecidas no processo de ensino, a inserção do aluno no contexto escolar é mais rápida. Outro elemento interessante que o autor destaca é de não considerar uma cultura superior a outra, mas diferentes entre si. Enfim, a interculturalidade inicia-se com a democracia plena e com a igualdade de direitos, com o diálogo entre diferentes culturas, e, quando pensada no cotidiano escolar, relaciona-se à questão dos conhecimentos, pois, como vimos no período colonial, algumas culturas eram consideradas “incapazes”, logo, o reconhecimento, a autonomia, a tomada de decisões dos projetos educacionais são elementos que compõem a miragem intercultural para os Guarani, apreciando desta forma os diferentes saberes e não mais numa relação hierárquica entre eles.

3.2 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU E MAGISTÉRIO ÁRA VERÁ

Os debates levantados no Brasil, assim como em toda a América Latina, pelas minorias étnicas, resultaram em processos de reconhecimento das culturas, inovação das políticas públicas em todas as áreas, incluindo, sobretudo a educacional que, mediante pressão dos movimentos indígena e indigenista, cobraram a manutenção das línguas e práticas culturais. Cavalcanti & Maher

(2005) afirmam que a partir da década de 1970 percebe-se no Brasil a importância de uma educação escolar indígena conduzida pela própria comunidade e, por meio das organizações não governamentais, as escolas surgem em várias regiões do país.

Com manifestações e movimentos articulados dos povos indígenas, e com interesses projetados no futuro, reivindicaram os direitos à uma educação diferenciada. As mobilizações de diversas etnias viabilizaram o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que é um programa realizado pelo MEC juntamente com Secretarias de Estado: Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad); e Secretaria de Ensino Superior (SESU). O programa apoia e financia cursos de licenciaturas destinados a formação de professores de escolas indígenas.⁴⁴

No Mato Grosso do Sul, os Cursos de Licenciatura Indígena “Povos do Pantanal”, são oferecidos aos povos Kadiwéu, Atikum, Guató, Ofaité, Kamba e Terena. Com a mesma força destes movimentos e exigência por parte das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá criou-se, no ano de 1999, um dos primeiros programas de formação de professores de nível médio, o Magistério Ára Verá (espaço-tempo iluminado), um projeto articulado de forma a efetivar a escola diferenciada, específica aos Guarani e Kaiowá e mais tarde a conquista da Faculdade Intercultural Indígena. Propostas aceitas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que instalou os cursos em suas dependências. Centramos o assunto na Formação dos professores Guarani e Kaiowá, oferecida pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

Tendo em vista, a necessidade de dar sequência à essa formação e não ficar apenas com o Magistério Ára Verá, ocorreram, em 2002, reivindicações de iniciativa do movimento de professores para a criação de um curso superior adequado à realidade da cultura com

⁴⁴ Informações retiradas do Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17445>. Acesso em: 20 jan. 2016

expectativa de futuro no contexto do diálogo intercultural. Os Guarani e Kaiowá conquistaram, no ano de 2006, o Curso de Nível Superior, Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (Viver com sabedoria), voltado especificamente a habilitar professores Guarani e Kaiowá, conforme a Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999/CNE, para o atendimento à Educação Escolar Indígena, que resultou de uma luta legítima da educação escolar indígena, fundamentada nas ideias que norteiam o projeto pedagógico da escola. Após a formação da primeira turma, conseguiram, em 2012, a instalação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

O curso faz parte de uma construção coletiva e envolve profissionais da área da Educação da Universidade, das Secretarias Municipais e Estaduais, a FUNAI e MEC, elaborado e discutido com a participação de lideranças e professores indígenas. Os procedimentos de aprendizagem visam o diálogo dos diferentes saberes com planejamentos que valorizam os etnoconhecimentos locais e interculturais, com base na reflexão da realidade.

Ao retomarmos os anos de 1980 e 1990 observamos que acontece no Estado a desconstrução da proposta colonizadora de escolas ocidentais, e abre espaço para transformar a educação que antes era *educação para o indígena* e hoje é *educação do indígena*. Dessa maneira são ofertados Cursos de Licenciatura Indígena que preparam o educador para um novo ensino-aprendizagem, focados na dinâmica de relacionar os conhecimentos científicos com os saberes indígenas, voltados sempre à perspectiva da realidade indígena local.

A Licenciatura Plena em Educação Intercultural Teko Arandu, oferecida pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), apresenta em seu currículo habilitações em quatro áreas do conhecimento: Educação Intercultural e Ciências Humanas; Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática; Educação Intercultural e Ciências da Natureza.

O curso atende as comunidades Guarani e Kaiowá dos Municípios de: Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista,

Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Sete Quedas e Tacuru, permitindo mediante a capacitação de educadores indígenas a desconstrução de modelos convencionais, na busca de novas perspectivas educacionais.

Com a análise no Projeto Político Pedagógico do curso, firmado na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012⁴⁵, percebe-se que se diferencia de outros cursos antes propostos pelo Estado, como exposto no Artigo 5º, a organização da escola deverá ter a participação de representantes da comunidade, bem como da gestão de suas estruturas, práticas sociais, socioculturais, religiosas e econômicas; ter formas próprias de produção de conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem; e materiais existentes no contexto de cada povo indígena. Toda essa organização colabora para construção de uma sociedade que seja possível aprender com culturas diferentes e não colocá-las como culturas inferiores, à margem do mundo globalizado.

Canen (2007) afirma que na esfera das relações sociais e educacionais, os olhares plurais têm a contribuir na construção de alternativas no âmbito educacional, proporcionando a formação de gerações abertas para a diversidade cultural. Portanto, isso implica na desconstrução de modelos únicos para a construção de projetos que incluam as identidades individuais, coletivas e organizacionais, superando os preconceitos existentes.

No campo da Educação, a Licenciatura Intercultural Teko Arandu e seu Currículo⁴⁶ estão embasados na construção de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural, com seus princípios metodológicos

⁴⁵ Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016

⁴⁶ O currículo citado está no Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena. Disponível em: http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_INTERCULTURAL_INDIGENA/PPC%20TEKO%202012%20%20REESTRUTURADO%20%20Parecer%20T%C3%A9cnico%20e%20Corre%20%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016

pautados na: 1) produção dos conhecimentos, que implica a descoberta e pesquisa; 2) totalidade, que aborda o ser humano em todas as suas dimensões de vida; 3) interculturalidade crítica, que articula conhecimentos e valores distintos, sem hierarquizar saberes; 4) especificidade indígena, que partem da necessidade da comunidade; 5) autonomia, que implica na participação indígena; 6) bilinguismo, proposta de valorização da língua materna; 7) descolonialidade do saber, diferente do colonialismo, onde o conhecimento gerado pelas elites eram tidos como verdadeiros, a proposta é incorporar os conhecimentos antes subalternizados às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, baseados em três eixos: teko (cultura), tekoha (território) e ñe'ë (língua).

O processo de formação dos professores acontece entre momentos presenciais e momentos não presenciais, com metodologia de alternância (espaço e tempo diferentes) chamados de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), os tempos se interligam de forma interativa e dinâmica. A interatividade acontece com a realidade vivenciada nas aldeias, que interferem no planejamento das aulas da universidade, em uma forma de pesquisa-ação que faz parte do processo de formação e reflexão da prática diária.

O curso possibilita hoje um olhar de descobertas, que estabelece especificidades de cada aldeia e coloca a educação escolar nas mãos das lideranças e professores indígenas, para conduzi-la de maneira própria, no uso de suas línguas, no cuidado com o território e na vivência cultural, com a inter-relação dos seus saberes tradicionais com outras culturas. Estas iniciativas de uma educação diferenciada, bilingue e intercultural têm se fortalecido dentro do contexto educacional, pois é relevante e apresenta elementos para um novo processo de relação da escola com os saberes tradicionais, que vão além do respeito às diferenças e procura alcançar uma maior interação entre as culturas.

Em função disso, é incorporada na educação indígena cotidiana a educação escolar, que traz elementos da formação dos

conhecimentos tradicionais e possibilita aos professores realizar, na prática, a ligação desses conhecimentos, principalmente firmar o compromisso de rememorar, produzir e manterem hábitos tradicionais. Uma das propostas da LDBEN (9394/96), destinada à formação dos professores, é respeitar as demandas políticas, culturais e linguísticas dos povos nativos, estabelecendo no artigo 32 que, dentro da educação indígena, da educação infantil até a superior tem-se o direito ao uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem.

Convém esclarecer que o modelo intercultural que objetiva dialogar com culturas distintas mudou a interpretação dos povos indígenas que, diferente de antes, hoje é visto como um instrumento de inclusão, uma maneira de dar maior visibilidade às minorias políticas e de ocupar novos espaços nos processos decisórios. Nesta direção, o país tem o desafio de reconhecer a diversidade étnico-cultural e atender as reivindicações feitas pelos povos indígenas, garantindo a participação deles na construção da educação escolar indígena, que de acordo com a LDBEN, no Artigo 79, as comunidades terão apoio técnico e financeiro e participação direta no planejamento dos programas, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, tendo como objetivos: a formação de pessoal especializado para atender à educação escolar; contemplar os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e elaborar e publicar material didático específico.

Sendo assim, os projetos que dão início aos cursos de formação de professores, como o Magistério Indígena e o Curso de Licenciatura Intercultural – Formação Superior, indicam as intenções pretendidas, como a revitalização das línguas e culturas, com a produção de materiais adequados à realidade dentro do contexto cultural, político, econômico.

Assim, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica

do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional” (Urquiza, et, al., 2010, p. 46).

Em virtude destas mudanças, estruturam-se as bases para a formação de professores que é relevante e muito ampla, pois possui relações além da escolar, está interligada com as políticas educacionais, com o território que é uma referência de identidade e de expressão cultural, um lugar sagrado, de organização e direção do presente e futuro no tempo e no espaço. Nas tekohas entrelaçam diversas políticas: a econômica, social, cultural e educacional, pelas quais o professor está envolvido por todos os lados. Um exemplo desta função é apresentado no depoimento do professor Elieser, que atuou na educação escolar da Tekoha Sombreiro:

[...] o termo liderança começou a ser usado bastante nas aldeias, depois que o movimento de professores, e o Aty Guasu, (grande assembleia dos Guarani e Kaiowá), e o encontro das mulheres começou a focar mais em líderes [...] o movimento dos professores começou a enxergar que o professor é uma das lideranças que ajuda o capitão/líder da aldeia a comandar e organizar a comunidade. [...] essa liderança inclui o professor também.⁴⁷

Conforme o depoimento do professor e as informações de Grupioni, confirma-se que:

É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua

⁴⁷ Entrevista com o professor Elieser, em janeiro de 2016.

cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (Grupioni, 2006, p. 24).

A nova perspectiva da educação escolar dentro da tekoha interliga e influencia a vida da comunidade no processo de mudanças; o professor, visto como uma liderança, adquire mais confiança e respeito de seus membros, aumentando suas responsabilidades, muda também a forma de atuar no ensino bilíngue. A perspectiva, agora, é apresentar nos conteúdos e metodologia, a cultura e a realidade da tekoha, assim como os ensinamentos ancestrais, ensinar uma nova língua sem que se perca a língua materna passa a ser um grande desafio do educador.

Observando os períodos anteriores, onde não havia o reconhecimento da diversidade linguística e a intenção da unidade de ensino era mudar os hábitos e modo de vida de cada etnia utilizando a língua indígena, apenas como via de aprendizado à língua nacional, hoje temos um avanço ao reconhecermos a existência de línguas indígenas brasileiras. Portanto, houve uma inversão no processo de escrita que sempre esteve presente entre os povos originários e brancos, ocorre uma apropriação da escrita com a autoria indígena, processo ainda muito recente, mas que altera e transforma os modos de pensar e agir. “Para os indígenas, introduzir a escola em suas aldeias, e, com ela, a escrita, significa a possibilidade de ‘dominar a lógica dos brancos’” (Almeida & Queiroz, 2004, p. 199).

Essa apropriação da escrita, por meio da formação de professores, expressada por Almeida e Queiroz, faz parte também, segundo o professor Eliel Benites, da formação do teko da pessoa dentro da comunidade que, com toda a sua bagagem, experiências e uma trajetória espiritual fortalecida, ao se defrontar com a cultura do “não-indígena” não deixe de praticar a sua cultura e de reconhecer a sua identidade, seus próprios valores e conhecimentos, o teko fortalecido impede que o indígena se sinta inferior diante de outras culturas.

Esse grande líder, que é o professor indígena, carrega consigo a experiência de vida na comunidade e necessita estar bem amparado

e qualificado para realizar uma educação, de fato, diferenciada. Ressalta-se, portanto, a obrigação da efetivação dos direitos adquiridos nas práticas cotidianas nas escolas das aldeias. Para isso, inicia-se a formação dos professores que se sentem desorientados em meio a essa mudança e, principalmente, os que atuam em escolas localizadas dentro da comunidade indígena, todavia, não legalizada como escola indígena, e permanecem como extensões de escolas rurais no modelo padrão.

Quando falamos de formação inicial e continuada de professores indígenas, estamos tratando, na verdade, de povos que trazem na bagagem uma longa história de confrontação, negação e negociação com o colonizador de ontem e hoje. Trata-se, em todo o Brasil e, particularmente nesta região, [do Mato Grosso do Sul] de povos com culturas muito diversas, porém, todos com uma longa experiência de enfrentamento com o não-indígena, sempre em torno de seus territórios (Urquiza, et al., 2010, p. 50).

Estes problemas enfrentados pelos Guarani, quando somados aos confrontos constantes e às lutas permanentes que envolvem a questão da terra, acabam recaindo sobre a proposta de educação intercultural, visto que a legalização do território agiliza o processo de construção e formação, no âmbito jurídico legal, de uma escola verdadeiramente indígena, não precisando mais de instalações de extensões rurais dentro da tekoha, como é o caso da Sombreiro, que se encontra em fase demarcada e com uma escola de extensão rural subordinada a regimentos e administração desconexa à realidade da aldeia.

O professor que recebeu formação e permanece atuando na escola da comunidade Sombreiro busca trabalhar de forma condizente com a sua cultura, utilizando o método bilíngue projetado e cria um espaço para que se expresse a diferença, e mesmo que ainda não conste no Projeto Político Pedagógico da instituição e a Secretaria Municipal de Educação local não forneça o material em Guarani, é permitida a prática bilíngue, mas a aquisição desse

material somente é possível quando o professor prepara ou recebe dos cursos de formação ou de outras aldeias.

A luta por uma educação escolar indígena de qualidade e desejada faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Estes desafios coletivos dos povos indígenas são também desafios da escola indígena. Aliás, a escola indígena foi requerida com este objetivo de ajudar na busca por soluções para estes problemas. Mas, a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas (Baniwa, 2013, p. 11).

Por este motivo, quando o Estado assume o compromisso de uma proposta de Educação intercultural, bilíngue e diferenciada, deve também adotar mecanismos que assegurem os direitos adquiridos sobre o território ancestral. Terra que as populações indígenas atribuem grande valor, que vão muito além do espaço geográfico, local que se entrelaça ao campo da educação e dos saberes. É importante que essa educação se concretize, principalmente, dentro do espaço territorial ancestral, por fazer parte de uma luta mais ampla conforme esclarece o autor. Entretanto, para que seja autônoma e com direitos iguais, um dos primeiros passos é solucionar o processo de legalização das terras demarcadas, possibilitando a oficialização de uma escola indígena, com políticas educacionais específicas, sem precisarem estar ligadas a extensões.

A educação escolar, por longos momentos, não era vista pelos indígenas como algo que projetasse um futuro, mas sim como um retroceder no tempo da colonização e da domesticação. No relato do professor Eliel Benites, compreendemos o porquê a escola não era bem vista dentro das aldeias.

Sou professor indígena desde 1997, era o único emprego que tinha na aldeia e eu entrei com a ideia de ser professor. Naquela época tinha

uma escola na aldeia, mas não era específica não tinha essa proposta de educação escolar indígena [...] era uma escola assim semelhante à da cidade, era uma escola rural que atendia nas aldeias e [...] em todo esse atendimento as crianças indígenas eram consideradas falantes da língua portuguesa e era uma dificuldade imensa. Quando naquela época eu entrei era 30% o aproveitamento das aulas e somente 30% dos alunos aproximadamente eram os que passavam para série seguinte. Era muito difícil o resultado ser positivo [...] eu entrei como um professor tradutor, a professora “branca” dava aula lá, em português, e o aluno não entendia nada e eu traduzia [...] tinha três extensões e em cada extensão eu ficava uma semana. A escola polo situava em uma zona rural de outro distrito [...] não era uma escola indígena e eu atuei nesta situação. Muitas vezes eu queria entender também porque os alunos não aprendiam [...] hoje compreendo que todo conteúdo aplicado não fazia sentido no universo indígena⁴⁸.

Com o grande despreparo dos professores não-indígenas e a dificuldade em lecionar, de fato não acontecia o aprendizado, nem mesmo o diálogo. No processo de tradução, existiam os monitores bilíngues, que atuavam junto com o professor não-indígena nas escolas de extensões rurais, situadas dentro das aldeias, mas eram poucos os monitores e, como conta Eliel, havia um revezamento, cada semana atendia em uma escola, como tradutor, e mesmo realizando as traduções, os conteúdos aplicados não continham significado algum para as crianças. O universo indígena era outro, uma realidade que não se encontrava nos livros dos brancos.

As modificações começaram a acontecer quando os professores indígenas, atuantes nas aldeias, receberam formação para uma escola intercultural. O que de fato “tornou-se, hoje, o modo daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas” (Grupioni, 2006, p. 23). O autor descreve que a nova mudança que se propõe leva tempo, principalmente porque esse novo modelo de educação

⁴⁸ Relato do professor Eliel Benites, em janeiro de 2016.

está embasado na proposta de que deve partir dos próprios interessados a elaboração dos materiais didáticos-pedagógicos, e são muitos os projetos envolvidos nesta árdua tarefa, é preciso descobrir formas concretas e específicas para que o desejo de cada aldeia se torne realidade.

No momento em que o projeto passa a ser protagonizado pelos povos Guarani, ao reivindicarem seus direitos em busca de reverter os efeitos da desigualdade social a que são submetidos, e que passam a representar suas próprias comunidades em sua própria língua, abre-se espaço para grandes avanços e muitas reflexões no sistema educacional, inclusive muda a visão inicial dos mesmos a respeito da função da educação escolar dentro da sua comunidade. A proposta dessa educação é a manutenção da língua, da cultura e dos saberes tradicionais para facilitar o diálogo intercultural. O maior desafio é, então, como colocar esses saberes em diálogo quando partem de lógicas culturais tão distintas?

A educação tem um grande percurso do passado até os dias atuais, com mudanças significativas, algo que era imposto ao indígena e usado para acabar com a sua cultura, ou assimilá-la à cultura do branco, hoje é reivindicado por eles como um instrumento de luta em favor da língua e da cultura. O diálogo intercultural acontece quando, no primeiro momento, os indígenas tomam a frente desse contexto educacional e se apropriam de novos espaços, tais como: da escrita, da política, da educação e da academia, apresentando seus pensamentos e contribuições para que a sociedade majoritária compreenda que sua cultura e a sua língua são os alicerces da sua vida cotidiana e são tão importantes quanto as demais. “Neste processo a escola ganhou relevância dentro do movimento indígena, e os professores, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações” (Grupioni, 2006, p. 46).

A conquista no campo educacional reconhece a existência de povos étnicos diferenciados e garantem a cada comunidade direitos específicos de ensino aprendizagem. A oferta de educação que, antes

era de responsabilidade da FUNAI, agora passa a ser compromisso do MEC, que precisará dar suporte técnico e financeiro aos cursos de formação inicial e Licenciatura Intercultural.

Como vimos, a formação dos professores está pautada na necessidade de produções de materiais didáticos diferenciados, na metodologia, no modo de como são introduzidos os aspectos educacionais no universo indígena. Isso implica pensar que existem algumas circunstâncias relacionadas às famílias indígenas que influenciam no contexto educacional entre língua materna e bilinguismo. Exemplo dessa preocupação é evidenciado nas palavras do professor, Eliel Benites, que ao ser questionado a respeito da proposta da educação bilíngue, responde como ela acontece nas crianças no início da alfabetização.

O impacto maior em relação à língua guarani é que, na região de Dourados temos vivenciado mais a língua portuguesa[...] e observo que em outras cidades do Estado, quando visito as famílias, nas aldeias a língua guarani está mais presente. Em termos de escola percebo que toda essa experiência é trazida para a escola [...] têm famílias que preservam mais a língua e outras famílias que preservam menos. Penso que é preciso colocar uma meta, um grau de inserir a língua portuguesa, principalmente no processo de alfabetização [...] e em relação aos Guarani e Kaiowá, a alfabetização na língua guarani é fundamental, porque é a língua que ele (criança-guarani) vivencia na sua comunidade, na sua família, no dia a dia [...] e partir disso, com muita segurança, tendo uma vivência de leitura e escrita mais sedimentada na criança, introduzir a outra língua, (português) mais voltado no universo indígena. A partir disso, ir mostrando que existe outros conhecimentos, porque inserindo a língua portuguesa, insere a outra cultura. Por exemplo, a língua portuguesa traz com ela todo um universo de sociedade maior, então esse universo deve ser inserido com bastante tranquilidade, clareza, discussão, para não atropelar a alfabetização na primeira língua.⁴⁹

⁴⁹ Entrevista com o professor Eliel Benites, em janeiro de 2016.

Os argumentos e reflexões colocados pelo professor apresentam-se como transformações que asseguram a língua materna dentro da comunidade, e é um dos componentes mais importantes da cultura na proposta de interculturalidade, pois a criança quando passa a conhecer dois mundos de culturas, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade indígena dialoga com culturas que a cerca. Mas existem algumas dificuldades presentes, como a do preconceito, a não aceitação, o pouco reconhecimento da língua na sociedade dominante. E isso é o que destaca o atropelo do processo de alfabetização no ensino bilíngue, onde primeiro deve ser feita a alfabetização da criança em sua língua materna, e aos poucos introduzir outra língua. Os povos Guarani e Kaiowá exigem o direito de sua formação cultural, moral e espiritual no conjunto desta nova proposta de educação escolar, a língua materna guarani traz consigo todo seu universo e conhecimento tradicional, cultural e existencial.

O uso da palavra é sagrado, especialmente para os povos Guarani, a oralidade é um elemento vivo, portanto, pensando neste processo de alfabetização da criança na língua materna, é que dentro dos cursos de formação indígena inicia-se o registro escrito do conhecimento ancestral, as histórias, cantos, mitos e poesias narrados, geralmente, pelos mais velhos da aldeia, estes passam da oralidade para a escrita e são transcritos para o papel na língua materna dos povos originários alfabetizados, também em português por indígenas bilíngues e normalmente organizados por professores indígenas e estudantes que participam dos cursos de formação.

Na pesquisa de campo foi possível verificar a riqueza da tradição oral e a necessidade de seu registro, quando em depoimento o estudante do curso Magistério Indígena Ára Verá, Vitor, informou-me sobre o trabalho que está desenvolvendo no curso, cuja proposta é a coleta de dados referentes à Tekoha Sombreiro, lugar onde mora. Para isso, colhe as informações com o senhor Anastácio, de 101 anos, que conta a história e suas lembranças sobre o local, desde a época em que havia plantações de

erva-mate. O estudante transcreve estes relatos de memória, que são histórias vivas da aldeia, “mediadas pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa abrir espaços para uma releitura da história [...] contada pelos mais velhos, pelos caciques rezadores” (Nascimento & Urquiza, 2010, p. 125).

Trabalhos assim são realizados dentro da tekoha com o objetivo de elaboração de material didático-pedagógico para a alfabetização na educação escolar, trazendo a memória e a cultura ancestral pelos ensinamentos dos mais velhos. São apresentados, portanto, dois contextos que se interligam. O primeiro, é da produção escrita da memória na voz guarani que toma uma direção e ação a partir das práticas de um trabalho educacional, apresentando as histórias e as produções literárias da comunidade. Em segundo, é a da produção dos livros (materiais) para o uso na educação escolar dentro do universo guarani.

No caso dos estudantes do curso *Ára Verá*, que atuam como educadores nas escolas, o professor Eliel Benites argumenta que:

[...] no Magistério Indígena *Ára Verá* propõe-se a produção de material específico aproveitando a prática do professor que está atuando, registrando as aulas, já que ainda não há um material pronto de grande quantidade. Temos material produzido no processo de formação do *Ára Verá*, mas temos dificuldades de recursos⁵⁰.

Retomamos os contextos sobre a produção de materiais, que no momento apresenta dificuldades, como a falta de recursos para produção em maior quantidade. Mesmo diante desta situação o curso *Ára Verá* obteve avanços, pois os materiais prontos publicados estão disponíveis nas escolas Guarani e Kaiowá. São materiais produzidos por professores e estudantes do curso, que pela qualidade e originalidade estimulam e inovam o ensino e o processo de aprendizagem. Esses novos recursos permitem “produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram

⁵⁰ Entrevista com o professor Eliel Benites, em janeiro de 2016.

como autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando esta escola, a partir do seu reverso” (Nascimento & Urquiza, 2010).

Deste modo, a produção acontece por meio de oficinas, reunindo e organizando informações a respeito do território, da cultura, dos ensinamentos repassados dos anciões, assim como de formas antigas de comunicação (como a cartografia social) e do apoio de recursos tecnológicos, elaborando desta forma seus próprios materiais.

Durante oficinas oferecidas no Curso de Magistério Indígena Ára Verá os professores/alunos, em uma criação coletiva do grupo Guarani e Kaiowá, elaboraram os mapas de todas as suas tekohas (aldeias), localizadas no estado do Mato Grosso do Sul, e a história de cada uma delas.



Figura 1 - Capa do livro TEKOHA RA'ANGA KUATIA ÑE'EME
Fonte: Guarani há Kaiowá, MEC, 2011

O livro, de produção coletiva, aponta informações a respeito da localização das tekohas Guarani e Kaiowá, a quantidade de famílias, a situação dos territórios, das riquezas e recursos naturais, assim como a vulnerabilidade ambiental do solo, contribuindo também a respeito da questão socioambiental, por ser uma das preocupações dos Guarani e Kaiowá, uma vez que estes povos inter-relacionam o educar com os demais afazeres e obrigações, tratando dos cuidados com os recursos territoriais, para que possam reproduzir a sua cultura de forma viva e orgânica.

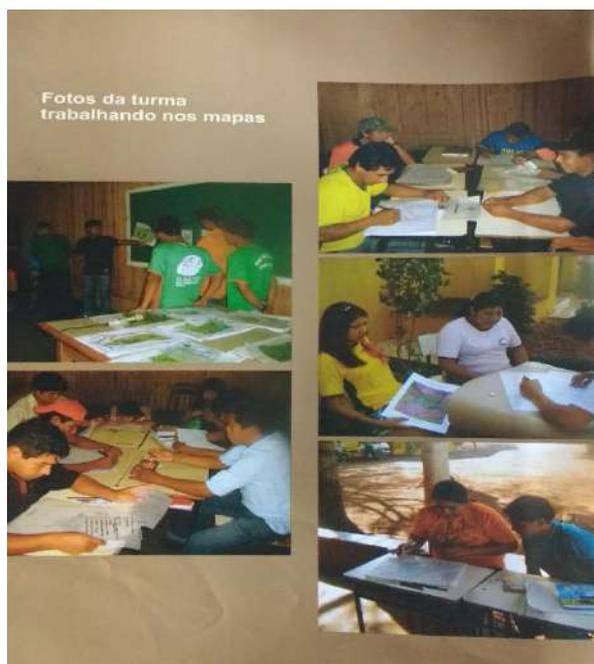


Figura 2 - Turma do Curso Magistério Ára Verá trabalhando nos mapas.
Fonte: Guarani há Kaiowá, MEC, 2011

Um fato interessante observado neste livro e em outros, de autoria indígena coletiva, é que nos remete a refletir a respeito de como povos com raízes na oralidade passam a dominar e apropriar-se dos recursos da escrita como um meio de registrar suas memórias, guardar suas histórias e apresentar suas próprias versões, manifestando desta forma a sua cultura. Por meio da escrita, “eles discutem e desfazem as distorções construídas por séculos de colonização” (Thiel, 2012, p. 31). Aqui, verifica-se que a educação indígena intercultural apresenta condições de aprender tanto dentro da tradição oral quanto da escrita, repassando os conhecimentos e dialogando com outras culturas.

A partir do processo da língua e da alfabetização, é preciso fazer uma raiz do conhecimento cultural logo no primeiro momento da sua educação escolar, porque depois mesmo que ele (pessoa) conheça outro universo de culturas, estará firme e não se confundirá, fica mais

seguro em si. Penso que, a **educação intercultural tem que possibilitar primeiro a segurança do indígena como ele é**, e mais dialogando com a sociedade. Dialogar no sentido de mergulhar no conhecimento e fazer uma reflexão da vida dele de indígena num contexto maior que estabelece a vida hoje, como a questão ambiental, os problemas sociais.⁵¹

Trata-se, portanto, de priorizar o conhecimento que cada criança, cada jovem, possui. Um conjunto de conhecimentos que vêm de cada família e que envolve a oralidade e valores culturais particulares no modo de transmitir. A ideia de “fazer uma raiz do conhecimento” implica em aprofundar mais estes conhecimentos de tradição Guarani transmitidos pela oralidade e, aos poucos, introduzir a alfabetização da linguagem escrita. Isso sugere uma relação da vida com o meio que o cerca, sabendo do prestígio da sabedoria dos mais velhos, firmam suas raízes na ancestralidade com os ensinamentos transmitidos pela língua materna e depois pelo processo de alfabetização bilíngue. Introduzir a segunda língua sem pressa, sem atropelar o momento e desenvolvimento de cada um. Em suma, a política de educação indígena voltada para a formação dos professores precisa impulsionar a escrita e a produção de materiais didático-pedagógicos, processos atrelados ao território ancestral e ao reconhecimento dos direitos indígenas.

3.3 A TRANSMISSÃO ORAL DE SABERES NA ESCRITA DOS GUARANI

A palavra falada, cantada ou ritualizada, na própria língua, é fundamental na vida dos Guarani, o termo *ñe'e'* refere-se a língua “palavra alma”. Estes povos encontram na palavra uma grande fortaleza, uma maneira de manter a tradição viva por meio da oralidade. Desde o nascimento e em todo seu percurso de vida, tudo é ensinado, aprendido, transmitido pela palavra.

⁵¹ Entrevista com o professor Eliel Benites, em janeiro de 2016.

La educación del Guaraní es una educación de la palabra, por la palabra, pero no es educado para aprender y mucho menos memorizar textos, sino para escuchar las palabras que recibirá de lo alto, generalmente a través del sueño (Meliá, 1991, p. 35-36).

A língua é um dos bens sociais mais apreciados pelo ser humano. Para Marcuschi (1995), ela é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, de ações e de conhecimentos, portanto, para os Guaraní, a oralidade faz parte do processo enunciativo na transmissão de saberes, narrados pelos anciões, ao contar suas estratégias e experiências de vida por meio da fala, os saberes são mantidos vivos em suas memórias.

Por meio de suas narrativas orais, os personagens [Guaraní] e kaiowá contemporâneos conseguem descrever detalhadamente todos os acontecimentos vividos no território. [...]. Na condição de integrante de uma família extensa kaiowá, afirmo que desde pequeno ouvi e aprendi muitas histórias narradas por minha mãe, meu pai, meu avô e minha avó (Benites, 2012, p. 48).

Essa prática de narrar histórias acontece, normalmente, nas famílias Guaraní durante as rodas de conversas, é um costume que permanece, mas não com tanta frequência quanto antes, como os Guaraní dizem “está enfraquecido”, mas procuram formas de revigorar este aprendizado sempre que possível. Na tekoha, são os mais velhos que detém os ensinamentos, repassando-os sempre que narram as histórias vividas, assim sendo, são eles os principais responsáveis em transmitir os saberes tradicionais aos mais jovens, com a intenção de garantir e salvaguardar a tradição e a memória. Dessa forma, os mais velhos contribuem para o processo de construção da identidade na qual a “oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos. [...] ela se apresenta como uma prática social inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra técnica” (Marcuschi & Dionisio, 2007).

A voz da ancestralidade representada pelos que contam a história está presente na memória e, segundo Ricoeur (2007), consiste em fazer reviver o passado coletivo, “evocando-o entre várias pessoas, uma ajudando a outra a lembrar acontecimentos e saberes compartilhados. A lembrança de uma servindo para a memória e lembranças da outra”. Chegamos, neste caso, à percepção da memória coletiva, de uma construção de saberes repassados e entrelaçados dentro da comunidade Guarani, por meio da oralidade. É preciso considerar que o registro da escrita desta comunidade tem raízes centradas na tradição oral, onde o veículo de maior comunicabilidade é a própria língua.

Tomamos como dado a afirmação de Marcuschi (2007), a oralidade como uma realidade humana, o ser humano é um ser que fala, portanto, todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral que é obtida em contextos informais do dia a dia, enquanto que a escrita é adquirida, geralmente, no aspecto institucional, no contexto da escola. Considerando que as narrativas desta cultura existem desde o princípio dos tempos e a relação do oral e escrito são elementos, hoje, da escrita indígena, quando estas representam sua fala na escrita em função das relações pós-contato, especialmente a procura de melhores condições de vida, do diálogo com a sociedade envolvente e a necessidade para lidar com situações que abarcam documentos, leis, e principalmente, para registrar os conhecimentos da sua comunidade e utilizá-las no campo da educação escolar.

Marcuschi (1995) reconhece que a força da fala é um ato de tradição oral, enquanto as sociedades de tradição escrita conhecem, sobretudo, a força do texto. Para isso, por vezes, utilizam-se da língua “emprestada”⁵² (língua portuguesa) como meio deste diálogo, pois, é necessário que tanto o emissor quanto o receptor conheçam os códigos desta linguagem verbal. Averiguamos, neste

⁵²- Maher, Terezinha de Jesus Machado. **Língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada: Representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas linguísticas no acre indígena.** XV Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des) Igualdades. Salvador, agosto de 2011.

processo, que a língua portuguesa utilizada anteriormente como instrumento de dominação e manipulação dos saberes, passa ao domínio do indígena como uma ferramenta favorável que possibilita a expressão comunicativa e a transmissão da cultura.

Para Maher (2010), existe a necessidade da inter-relação entre as línguas, na situação em que os indígenas estão inseridos, mas são principalmente estratégias que “assegurem que a língua nacional não irá substituir as línguas indígenas no domínio familiar”. Essa preocupação é manifestada nos Guarani ao perceberem que as influências linguísticas da sociedade enfraquecem sua língua materna e procuram estratégias para fortalecer a língua guarani, valendo-se do ambiente escolar e da comunidade. Portanto, a escrita dessa língua introduzida na escola ganha um novo sentido, principalmente pelo fato dos conteúdos e informações serem coletados no espaço em que se encontram e re/produzem sua cultura. Dessa forma, ressignificam a escrita de modo a atribuir à ela um sentido próprio, e não mais conteúdos vazios e alheios à sua cultura. No caso dos materiais de ensino-aprendizagem, estes apresentam histórias, mitos, poemas e cantos, elementos que dão sentido ao ser e existir e que são representados e difundidos na forma escrita.

Apresentamos alguns textos dos livros produzidos no curso de formação de professores. Estes materiais apresentam um conjunto da realidade com base em construção coletiva, destacando os que envolvem diretamente os Guarani e Kaiowá. Para melhor compreensão, selecionamos apenas dois materiais com a tradução destes para o português, realizada pela professora de Língua Guarani Luz Marina⁵³, e um breve resumo sobre cada livro.

⁵³ A tradução dos textos em guarani foi feita pela professora Luz Marina Sanabria de Rivarolla. Licenciada em Ciencias de la Educación con Enfasis en Educación Artística pela Universidad Tecnologica Intercontinental (UTIC) Hernandarias. Licenciada en Lengua y cultura Guarani en el Atenco – Asunción.

- Material didático selecionado: Guarani há Kaiowá, Mbo' eharakuéra tekopotyryakuã. Dourados: Ára Verá/SED-MS, CAPEMA/MEC.

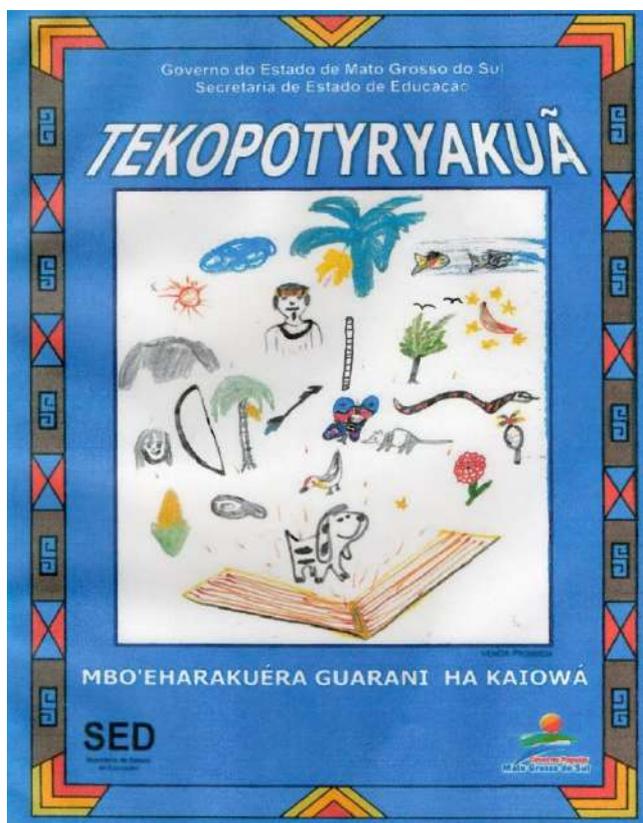


Figura 3 - Capa do livro Tekopotyryakuã

O livro Tekopotyryakuã foi elaborado pelos cursistas do curso de formação de professores Guarani/kaiowá do Magistério Ára Verá. Trata-se de um livro de leitura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, com textos variados que refletem o modo de ser dos Guarani, principalmente o jeito alegre, bem-humorado, poético e religioso. A obra é escrita na língua guarani e publicada em parceria com a Secretaria do Estado, MEC e

Prefeitura de Caarapó. Encontramos neste livro as tradições presentes no modo de ser Guarani.



Figura 4 - Texto: Oporahéiva rekove

OPORAHÉIVA REKOVE	A VIDA DE UM MÚSICO
<p>Kasíke ohechávo ára ipochy há'e oñehenduka mimbypúrupi. Tupãme ojerure ani hágua ojahéi yvypóra kuérare.</p> <p>Kasíke ñanderu</p>	<p>O cacique ao ver o tempo ficar bravo (temporal) se faz ouvir atraves do som da flauta ele pede para Deus para não maltratar</p> <p>as pessoas</p>

<p>ñe' engue omondo Tupã Guasu rendápe imimbypúrupive ombopy' aguapy hagua ára pytu.</p>	<p>cacique nosso pai manda suas palavras junto ao grande Deus através do som da sua flauta para tranquilizar o vento</p>
--	--

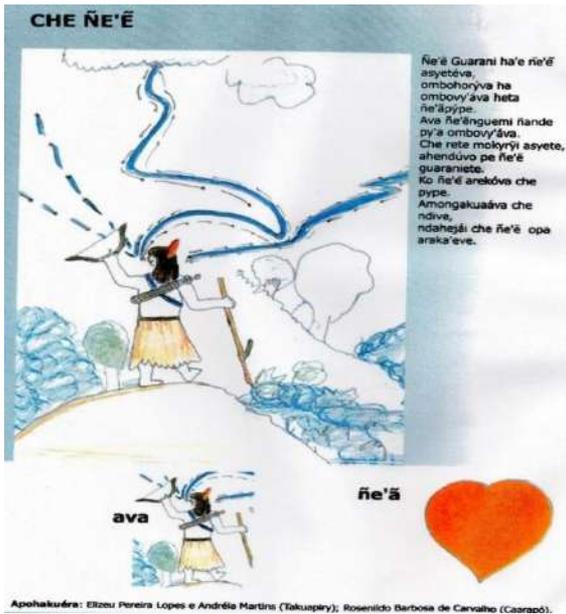


Figura 5 - Texto Che Ñe'e

<p>CHE ÑE'É</p> <p>Ñe' e Guarani há'e ñe'e asyetéva ombohorýva ha ombovy'áva heta ñe'ãpype Ava ñe'inguemi ñande</p>	<p>Ahendúvo pe ñe'e guaraniete Ko ñe'e arekóva che pype Amongakuaáva che ndive ndahejái che ñe'e opa araka'eve</p>
--	--

Py'a ombovy' áva Che rete mokyryi asyete	
---	--

MINHA LÍNGUA (IDIOMA/PALAVRA)

Língua guarani é palavra
suave
que alegre
deixa muito feliz
dentro do coração
a nossa língua (antepassados)
deixa alegre nosso interior
faz coegas suaves no meu corpo
quando escuto esse idioma (guarani puro)
essa língua que tenho dentro de mim
faço crescer comigo
não deixo minha língua acabar jamais



Figura 6 - Capa do livro Ñemborari

Fonte: Material selecionado: GUARANI HÁ KAIOWÁ, Mbo'eharakuéra. Ñemborari. Dourados: Ára Verá/ SED-MS, CAPEMA/MEC, DF, 2009.

O livro Ñemborari é de autoria coletiva, traz conteúdos a respeito das habilidades, o modo de usar o corpo, explica para que servem os movimentos corporais, como por exemplo, para as defesas de caça, de animais selvagens e servem também para fazer rezas. As técnicas dos movimentos estão associadas aos modos de ser das aves, mamíferos e peixes, mostram a corporeidade interagindo com a natureza. Indica o dia a dia de ser habilidoso, rápido, como um dom para sair de situações perigosas. A tradição é um conjunto de brincadeiras antigas que existem na cultura entre os Guarani e Kaiowá, que não são tão utilizadas como antigamente, mas podem ser transpostas para a escola conforme autorizado pelos rezadores (ñanderu e ñandesy) e mediada pelos professores indígenas, pois faz parte de um dos papéis da escola indígena

ÑEMBOSARAÍ TEKOTEE PEGUA

Opa tetãmegua oguereko katupyry imba'etéva, ohechaukáva mba'eichapa oiporu va' erã ñorairõ háme. Ojehu ramo ñembosarái, oñemomandu'a jevýma tete raríre. Upéva oiko hápe ikatu jaikuaa mba'eichagua tekoha paguápa há'e. Ha'ekuéra ohehora'ã mymba, oiková ka'aguýre há ýre. Upe ñembosarái ikatu mbo'eróype oñembo'e. Oi rari ñanderu terá yoyaija rupive mante ikatuvá mitãnguéra ha mitãrusunguéra oikuaa hekorã amo hekohápe. Oi tekohápe yoyraija naikyre'ýiva ombo'e haguã mitã ha mitãrusunguerã mbo'eróype.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Todas as nações têm suas próprias habilidades, mostrando como se deve usá-las nas lutas. Quando acontecem as brincadeiras, lembramos da agilidade do corpo. No momento que acontece isto a gente pode saber de que lugar é a pessoa. Eles imitam os animais que vivem na mata e na água. Estas brincadeiras podem ser ensinadas nas escolas. Nosso pai, através de sua agilidade com o instrumento (madeira), pode ensinar as crianças e os jovens a se defenderem nos lugares por onde andam. Tem lugares que as pessoas não têm vontade de ensinar as crianças e os jovens nas escolas.⁵⁴

⁵⁴ Tradução do texto “Ñembosarái Tekotee Pegua” (p. 13), do livro Guarani Há Kaiowá, Mbo' eharakuéra. **Ñemborari**. Dourados: Ára Verá/ SED-MS, CAPEMA/MEC, DF, 2009.

MA'ERÃ RARI IPORÃ



Ymave rupi, oñekotevê tee va'ekue ñoha'ã rehe ojejopy vaihápe ojeporu haguã. Jaikove haguã oĩ mante va'erã oporombo'éva ñepyryũmby guive. Ko rari ojehu, he'ĩ háicha ñane ñamõinguéra, oĩgui raka'e heta mymba pochý há ñorairõ ambue yvypóra ndive ñane retã rehehápe.

Jaikove haguã uperõ, oĩ mante va'erã ombo'éva raripe upéva hina, opytáma ñane mba'eteeteramo. Upe ombo'éva hina ñanderu ha ambue ikatupyryva jeikuaa arandúpe.

Umi Guarani ha Kaiowá oikuaa'ỹ mboýve mboka mbaíry oiporúva, ha'ekuéra ojapi hu'ýpe mante. Ha'ekuéra omã'e va'ekue umi mymba rarire ha ohecha mba'eichaitépa ojeita ijukasehágui.

Oikóramo ñorairõ tekoha rupi, ojeporúma rari. Sambo rupi avei jaikuaáma ñane mbareteha.

Ikatu avei oñaniha rupi, ojohu henonderáme yvyrá ojero'áva, oiguyru, opo pya'e hi'ári, oñemboyekuaa umi yvyrá oñembo'yvágui.

He'ĩ háicha Ñanderu Papito Vieira (2006), tekoha Guaimbe Pery pegua: "Péva ndaikatúi rejapo se'ỹro, rejapo nde voi reikuaase ramo ae".

Mboka = Kyta'a, arandú
Mbaíry = karai iporoti, avei'ỹ
Ojapi = "torakikú"
Ojohu = "ohepa"

Figura 8 - Texto: Ma'erã rari iporã

MA'ERÃ RARI IPORÃ

Ymave rupi, oñekoteve tee va' ekue ñoha'ã rehe ojejopy vaihápe pjeporu haguã. Jaikove haguã oi Mante va'erã oporombo'éva ñepyrumby guive. Ko rari Ojehu, he'iháicha ñane ñamõinguéra, oĩgui raka'e heta mymba pochý há ñorairo ambue yvypóra ndive ñane retã rehehápe. Jaikove haguã uperõ, oi mante va'era ombo'éva raripe upéva hin, opytáma ñane mba'eteeteramo. Upe ombo'éva hina ñanderu há ambue ikatupyryva jeikuaa arandúpe. Umi guarani há Kaiowá oikuaa'ỹ mboýve mboka mbaíry oiporúva, há'ekuera ojapi hu'ýpe mante. Há'ekuéra omã'e va' ekue umi

mymba raríre há ohecha mba'eichaitépa ojeíta ijukasehágui. Oikóramo ñorairo tekoha rupi, ojeporúma rari. Sambo rupi avei jaikuaáma ñane mbareteha. Ikatu avei oñaniha rupi, ojohu henonderãme yvyra ojero'ava, oiguyru, opo,pya'e, hi'ári, oñemboykekuaa umi yvyra oñembo'yoágui. Hei haicha Ñanderu Papito Vieira (2006). Tekoha Guaimbe Pery pegua: "Péva ndaikatúí rejapo se'ỹro, rejapo nde voi reikuaase ramo ae.

PARA QUE SERVEM NOSSAS HABILIDADES

Antigamente precisava mesmo do esforço, do uso das habilidades para defender-se nas lutas, nos enfrentamentos. Para sobreviver nossos antepassados, deixavam os conhecimentos necessários para a nova geração, considerando-se a agilidade um dom necessário desde a antiguidade, porque existiam muitos animais selvagens, e também usavam nas lutas para defender o território. Todos esses conhecimentos eram utilizados para sobreviverem na época e fazem parte da cultura indígena, como herança dos pais. Os que ensinavam eram os pais e os habilidosos antigos e inteligentes. Os guarani e os kaiowá não conheciam armas de fogo, caçavam animais com flechas e observavam o modo dos animais defender-se dos que os perseguiam. Assim, copiavam estes modos para proteger-se de quem queria mata-los. Usavam estas habilidades para caçar, lutar, correr, e vencer os obstáculos que encontravam pela frente. Na mata quando corriam, podiam pular esquivar-se das árvores, se abaixar e saltar. 'Para fazer estes costumes tem que gostar e viver uma cultura indígena'. Palavras do ñanderu Papito Vieira (2006).⁵⁵

São estes materiais de ensino-aprendizagem, nos quais os conteúdos estão aliados às práticas discursivas e podem ser vistos como elementos específicos de produção. Conforme apresenta Santos (2004), é indispensável uma atenção aos conteúdos culturais e as estratégias de ensino-aprendizagem. A autora, fazendo uso das palavras de Santomé (1995, p. 160.), diz que “a ação educativa de

⁵⁵ Tradução do texto “MA'ERÃ RARI IPORÃ” (p.12), do livro GUARANI HÁ KAIOWÁ, Mbo' eharakuéra. **Ñemborari**. Dourados: Ára Verá/ SED-MS, CAPEMA/MEC, DF, 2009

uma escola que se pretende democrática deve desenvolver capacidades de decisões e propiciar à alunos e professores, uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, a partir de teorias, costumes e outros padrões existentes na comunidade”.

A capacidade da construção reflexiva mencionada abarca também a realidade dos Guarani na decisão do uso da língua materna no ambiente escolar, compreendendo que a fala por ser dinâmica sofre alterações, uma vez que as culturas tendem a se alterarem com o tempo e a escrita poderá servir como instrumento de registro dos relatos e tradições existentes. A língua guarani no decorrer destes anos sofreu alternâncias por influência dos grupos externos, e a fala se renova, adaptando-se na relação de contato.

O professor que atua na escola da Tekoha Sombreiro diz que os Guarani criam suas próprias palavras, as incorporam à situação de vivência na comunidade e essas novas expressões, às quais atribuem significados, são registradas. Este tipo de atividade faz parte do ambiente escolar, as crianças procuram com os mais velhos como era falado antes uma determinada palavra, comparando-a com o uso na fala atual e aproveitam o assunto para conhecerem a escrita destas palavras em guarani e em português. Assim, para uma melhor compreensão na comunicação entre as diferentes gerações, é que organizam uma linguagem complementar e conciliatória.

Desse modo, as produções literárias de uso didático-pedagógicos, empregadas na educação escolar dos Guarani, valem-se do registro escrito da memória de sua comunidade como recurso para o ensino, como parte de uma política linguística de reafirmação da língua, por isso os livros são produzidos em guarani. Esse diferencial acontece por não se tratar de conteúdos padrões, mas de conteúdos vivos, com a cultura mediando os ensinamentos e vice-versa.

A escrita vai além do processo de escolarização quando envolve temas relacionados com problemas vividos nas aldeias, como a questão da territorialidade, economia, religião, parentesco. Grupioni (2008) enfatiza que a escrita começou a fazer parte da vida dos indígenas após contato com os colonizadores, logo no início do processo de

colonização, e hoje ela está presente na maioria das aldeias do país. Na contemporaneidade, a escrita se impõe como necessidade, a implantação de escolas indígenas junto ao direito de se alfabetizar na própria língua foi o que instigou a escrita de suas produções literárias e “que vêm sendo publicados [no Brasil] desde o final da década de 70, e elaborados, em sua maioria, em programas educacionais e, produzidos através de pesquisas realizadas pelos guarani com os mais velhos, portadores do grande saber” (Lima, 2012, p. 37).

As produções dos Guarani e Kaiowá, como foi explicado, acontecem na forma de coletas de informações. Neste sentido, sobre os materiais, Grupioni (2006) explica que as aldeias são lugares em que muitos educadores utilizam livros específicos como: dicionários, mapas, mitos, jogos, cartazes produzidos nos cursos de formação, e “é crescente esse tipo de produção escrita, ilustrada e preparada por professores indígenas, e publicada por órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, para uso nas escolas indígenas de todo o país.” (Grupioni, 2006, p. 50).

Seguindo tal linha de raciocínio, verificamos que, nos cursos de formação, os livros são elaborados e ilustrados pelos próprios professores, havendo parcerias com os docentes da universidade, investigando e documentando a história, os costumes, as músicas, poemas, mitos, e resultando na escrita, em conjunto com os três eixos fundamentais para os Guarani: o teko (cultura), o tekoha (território), e ñe’ë (língua, alma) que integra as práticas vivenciadas. Para o envolvimento destes eixos a escola deve assumir “o papel de uma nova linguagem - um novo espaço-tempo educativo - uma nova pedagogia necessária ao atual momento da comunidade” (Rossato, 2012, p. 64) relacionando o processo educativo com o espaço-tempo e organizando atividades diferentes em que todos participam.

Com referência ao assunto, Meliá (2008) defende que a educação indígena deve apropriar-se do espaço escolar, fazendo com que a cultura esteja presente neste ambiente alfabetizador. Grupioni (2006) também expressa que o conceito de “escola”, ao ser apropriado pelos indígenas, pode dar a esta instituição de origem

ocidental realmente um outro sentido, assim como a escrita vem sendo uma ferramenta a favor da cultura e não contra ela.

Refletindo sobre a escrita, ser ou não um instrumento favorável à cultura indígena, Maher (2005) demonstra a inquietação em que os procedimentos e materiais pedagógicos convencionais, como livros, quadro, giz, possam patrocinar um modelo de educação que, longe de contribuir para a autodeterminação, acabam impedindo que sigam seus próprios caminhos. Esta reflexão é pertinente quando tratamos de educação escolar no contexto indígena, visto que é mais do que necessário estarmos “atentos ao fato de cada experiência escolar indígena está inserida em um mundo cultural específico, e é resultado de contato particular” (Cavalcante & Maher, 2005, p. 6).

A discussão apresentada faz com que lembremos o local particular do qual falamos (Sombreiro), compreendendo que os dados demonstram o quanto os materiais utilizados influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Partindo deste pressuposto, verificamos que o uso que se faz dos materiais didático-pedagógicos está produzindo transformações no ensino e na aprendizagem ao se relacionarem com o meio que os cercam e com a cultura viva e/ou praticada.

Ao auxiliar no processo educacional do nativo por meio da escrita, com livros de produção própria, possibilitam que a escola se torne um espaço com condições de assegurar e refletir as experiências cotidianas. Do ponto de vista cultural, a língua materna cumpre o papel de desenvolver e firmar a identidade individual da criança e sua personalidade. Ela é importante porque carrega conhecimentos socioculturais do grupo ao qual pertence e a língua portuguesa é mensageira dos conhecimentos de outros grupos culturais com os quais se relacionam. Sendo assim, para uma política intercultural, compete incorporar ferramentas teóricas e práticas pertinentes a educação intercultural bilíngue, orientada às necessidades básicas de aprendizagem, interligando conhecimentos tradicionais para estabelecer o diálogo de interação com a sociedade do entorno.

A respeito do modelo educacional que tem como princípio a interculturalidade, eis uma questão pertinente levantada durante uma entrevista, no qual entrevistado diz que “a própria discussão da interculturalidade é mais da periferia da sociedade, mais para nós indígenas do que para eles, sociedade Maior”.⁵⁶ O pensamento de Candau e Russo (2010, p. 163) dialoga com o entrevistado ressaltando que “a educação intercultural é orientada, em seus respectivos países, para determinados grupos étnicos, em geral indígenas, e não é incorporada de modo consistente nos processos educativos oferecidos a toda a população”.

Percebe-se, portanto, a necessidade de um diálogo intercultural que realmente aconteça em todas as culturas, e para isso é necessário que conheçam umas às outras, não apenas os indígenas conhecerem o sentido de mundo e os conhecimentos científicos dos brancos, mas que estes re/conheçam o universo e os saberes tradicionais do mundo indígena, o que implica em respeitar e interagir com a outra cultura, bem como fazer valer o “papel do professor enquanto articulador entre as diversas concepções de cultura e a cultura escolar, e como viabilizador de possíveis mudanças nestas concepções (Santos, 2004, p. 554).

O contexto educacional dos Guarani e Kaiowá, se vinculado à produção de textos escritos por eles, permite o protagonismo de um povo que vem sendo massacrado e desrespeitado ao longo de mais de 500 anos de dominação. Professores e escritores indígenas, ao manifestarem-se por meio das produções literárias de ensino-aprendizagem, contribuem para a diversidade sociocultural do país, permitindo que a educação, como um todo, conheça diferentes métodos, técnicas e materiais educativos que também podem enriquecer e inspirar outros grupos sociais. Interessante ressaltar que embora exista um público para o qual estes materiais são destinados, que são as crianças e jovens indígenas, os livros permitem conhecer uma outra forma de agir e de pensar que muito

⁵⁶ Informação recolhida na pesquisa de campo durante a entrevista. Fala do professor Eliel Benites.

tem a acrescentar ao mundo ocidental, especialmente no que diz respeito à natureza.

A repercussão das obras de autoria de escritores indígenas, pertencentes a distintos povos indígenas, tornou-se possível mediante a proposta da educação intercultural, que abriu as portas para as produções locais dos indígenas, que puderam divulgar seus trabalhos por meio da escola e da escrita coletiva, possibilitando a desconstrução de estereótipos, comuns nos livros produzidos pelos brancos. Segundo Graúna (2013, p. 11), “por meio da literatura enquanto espaço mnemônico, escritores multiétnicos das Américas recriam mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones”. A autora argumenta ainda que, no Brasil, essa literatura está apenas re/começando porque muito antes da introdução da escola, os povos indígenas têm elaborado modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo de diversificadas maneiras. As novas obras ganham um espaço no universo da escrita, onde é possível verificar que professores, pesquisadores e escritores buscam registrar as culturas orais de diversos grupos étnicos, tornando-se importantes ferramentas de registro permanente da oralidade.

Na produção de obras indígenas de autoria individual, destacam-se os escritores: Daniel Munduruku, Álvaro Tukano, Graça Graúna, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Cássio Potiguara, Olívio Jekupé, Yagrarê Yamã, Darlene Taukane, Naine Terena, Edson Brito (kayapó), dentre muitos outros. Na produção **de obras de autoria coletiva**, podemos citar os povos: **Guarani**, Maxakali, Yanomami, kiriri, Desana-ware, Satare-mawe, kaxinawá (Guesse, 2011, p. 107, grifo nosso).

Outras obras coletivas produzidas pelos Guarani e Kaiowá foram publicadas no curso Ára Verá e abordam assuntos diversificados como receitas tradicionais, contos, remédios e poemas. Observando as produções de ensino-aprendizagem brotadas nos cursos de capacitação dos professores, elas trazem as marcas da cultura e apresentam-se de forma multimodal

discursiva⁵⁷, relacionando a escrita dos textos à produção de imagens. São relatos de memórias coletivas pelos quais os indígenas compreendem a si próprios, os outros e o mundo em que vivem.

Thiel (2012) esclarece que a escrita na própria língua nativa pode assegurar a visibilidade necessária aos povos indígenas e desfazer a noção de unidade linguística nacional; tornando-se uma ferramenta estratégica de resistência cultural que viabilize a ocupação de espaços de representatividade e de autodeterminação, já que esses recursos pedagógicos elaborados com materiais próprios conduzem a um melhor aprendizado da língua.

Para construir uma educação indígena é preciso que os materiais didáticos não sejam comuns a todos, mas que tratem sobre e para esses povos, respeitando a diversidade étnica e a história de cada povo. A participação dos Guarani, nestas produções, permite que a aprendizagem na escola pesquisada seja aperfeiçoada e as crianças compreendam plenamente sobre o conteúdo ministrado e, principalmente, mantenham a vitalidade linguística e cultural da aldeia, permitindo elaborar materiais de qualidade, próprios ao desenvolvimento de uma efetiva educação intercultural.

O registro escrito dos costumes, tradições e práticas educativas se apresentam na aldeia em questão como desafios, uma vez que o professor, as universidades, grupos e segmentos educacionais da sociedade, se tornam os precursores do registro histórico da língua e da cultura representada nos conteúdos didáticos, tornando-se instrumentos de afirmação de suas línguas e saberes, mostrando-se necessário que este registro permaneça e se intensifique cada vez mais.

⁵⁷ Multimodais- “O texto multimodal é, por conseguinte, uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos.” (Vieira & Silvestre, 2015). Disponível em: http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se conhecer a história dos Guarani no Brasil, especialmente no Estado do Mato Grosso do Sul, local em que se desenvolve a pesquisa. Lembrando, que os Guarani já estavam na região Sul do atual Estado do Mato Grosso do Sul, desde os primeiros contatos com os colonizadores, na época das encomendas espanholas e das reduções jesuíticas, e atualmente, o estado possui a segunda maior população indígena do país.

Os povos Guarani vivem em situação de constante violência por conta das reivindicações e retomadas de terras ancestrais. No contexto histórico destes povos, a condição da colonização e a perda dos territórios em tempos passados permanecem na atualidade, podendo ser evidenciadas nas lutas e resistências dos povos Guarani para manterem-se em suas tekohas.

Estes grupos vivem sob constantes ameaças de despejos pela morosidade dos processos demarcatórios e o que mais agrava a situação é o aumento de assassinatos de indígenas no Estado. De acordo com o relatório do CIMI (2015), entre os anos de 2003 e 2014 ocorreram 390 homicídios, totalizando 51% dos assassinatos de indígenas do país neste período. A maioria dos casos dizem respeito a mortes de lideranças indígenas, demonstrando o caráter de eliminação dos que conduzem as pautas políticas dos povos indígenas. O fato que chama a atenção, é que nestas batalhas pela retomada do território ancestral, perdemos pessoas que lutam por direitos que estão previstos e amparados pela Constituição.

A falta de compreensão e aceitação da cultura indígena em períodos coloniais, junto com o processo de esbulho sofrido pelos povos indígenas de um modo geral, fez com que ocorresse a exclusão destes grupos e a classificação dos mesmos como “inferiores”. A discriminação, a hostilidade, o modo simplificador “índio” e genérico de se nomear esses grupos e suas culturas estão presentes na cultura

dominante, que desqualifica sempre que possível as “minorias” políticas. Isso reflete a intolerância em conviver com a diversidade de culturas e respeitá-las. Tanto em tempos antigos como nos dias de hoje, a colonização do pensamento e do conhecimento único e universal, do qual a cultura dominante se apropriou, estimula modelos assimilacionistas/integracionistas que negam as diferenças. Esses padrões influenciaram no sistema de vida da cultura Guarani e deixaram marcas relacionadas ao medo e a insegurança. Uma destas foi a imposição de uma educação escolar repressora, punitiva e disciplinadora, contra a qual os povos indígenas sempre lutaram, especialmente porque não incluía a sua cultura.

É relevante ressaltar que uma das grandes conquistas dos povos indígenas, a qual possibilitou mudanças principalmente no âmbito educacional, foi a Constituição Federal de 1988, mostrando um propósito diferente daquilo que até então era disseminado. As leis que asseguram autonomia no modo de ensino, de poder incorporar no âmbito escolar o cotidiano vivenciado pela comunidade, têm sido presentemente reivindicadas pelos indígenas. Mas, a existência deste instrumento jurídico não deve restringir-se ao universo do direito, e sim, conceder-lhes a liberdade de criarem seus próprios meios de aprendizagem no contexto do dia a dia no ambiente escolar, na participação das decisões políticas educacionais voltadas à cultura e na ocupação dos espaços acadêmicos, entre tantos que lhes foram negados.

Neste sentido, as considerações referentes à investigação da cultura Guarani e ao campo escolar que os envolvem, são reflexões a partir das observações feitas na escola da aldeia Sombreiro, depoimentos das pessoas envolvidas, e embasamento teórico de estudiosos sobre a cultura Guarani, os quais conduziram a analisar as propostas de educação indígena, verificando que a escola da comunidade Sombreiro, mesmo pertencendo a uma extensão rural, como em tempos anteriores, buscam meios de educar mais condizentes à sua realidade. Um dos fatores é o professor ser

indígena e o modo de conduzir o ensino, em relação das escolhas de conteúdo e metodologias aplicadas.

Em toda sua trajetória colonial, a educação não se preocupava com o modo de ser e viver dos Guarani e prevalecia com isso a escola homogeneizadora, que ainda se faz presente em áreas indígenas no Mato Grosso do Sul. Imposição para a qual a escola da comunidade Sombrierito está subordinada, e que dificulta e limita a articulação, autonomia e autodeterminação dos povos indígenas.

Portanto, para maiores mudanças no processo educacional primeiro faz-se necessário romper com as visões essencialistas e universais da sociedade dominante, e de que não há apenas um único saber, ou conhecimentos que se sobressaem às culturas minoritárias. Acreditamos que no momento em que nesta comunidade o professor apresenta e fundamenta a cultura guarani no âmbito escolar, com o compromisso de fortalecer suas origens e os conteúdos e metodologia necessários à sua existência, tendem a propiciar às crianças formas de pensarem suas próprias realidades. Aproveitar as situações e relacionar os conteúdos com as experiências vivenciadas para superarem os preconceitos.

Assim sendo, é urgente e necessário reverter o árduo processo de discriminação e dominação que afetam os espaços de vida dos povos indígenas, que fora da sua comunidade de origem, dos seus valores, saberes e cultura não se sentem preparados para enfrentar tantas adversidades. Compreendendo que o multiculturalismo vem das relações sociais e culturais, e que o projeto intercultural procura tornar a escola um espaço inclusivo de exercício da democracia e da cidadania, os povos indígenas apresentam uma imensa capacidade de criar e recriar a escola e os demais espaços de saber de acordo com seus costumes, tomando como base a sua realidade cotidiana.

Os resultados da pesquisa nos levam a perceber a importância de uma educação voltada para a cultura, com base na formação de professores indígenas, e que procura vincular as condições culturais com o currículo escolar e a relação de ensino aprendizagem. Compreendo que o professor, na aldeia, também trabalha com a

diversidade em sala de aula, por se tratar de uma sala multianual e de uma classe heterogênea. O trabalho do educador deve abranger todo este espaço a fim de possibilitar o diálogo interativo com as crianças.

Tratando-se de uma escola com uma realidade específica, a lei é clara a respeito do direito à manutenção da língua materna no processo bilíngue. Não encontrar isso no Projeto Político Pedagógico da escola rural, a qual a escola da comunidade Sombrerito está formalmente vinculada, é muito preocupante, principalmente pelo fato do reconhecimento desta cultura estar sempre sendo colocado em dúvida, por conta dos conflitos fundiários, bem como, pela incompreensão dos gestores municipais acerca dos interesses que abarcam a escola e a comunidade. É urgente e necessária a legalização de uma escola indígena na aldeia estudada, para que a comunidade, crianças e professores não sofram com imposições curriculares dissonantes da sua lógica de vida.

Diante do exposto, a esperança de terem uma escola indígena oficializada e o seu território ancestral homologado fazem parte de um imenso rol de lutas diárias, onde a permanência no território ancestral é a principal delas, somadas à luta pela saúde indígena, moradia, escola, universidade, entre tantas outras demandas.

Uma questão preocupante, constatada nos depoimentos, embora não tenha sido aprofundado o assunto nesta pesquisa, é o fato de terem que sair de seu tekoha e irem à tekoha de Porto Lindo, no município de Japorã, para solucionarem dificuldades relacionadas à saúde, escola e moradia, por causa da falta de políticas públicas direcionadas à causa dos Guarani. É preciso haver mais comprometimento dos gestores municipais, pois estes, são fatores que agravam cada vez mais a situação do grupo, por vezes esquecidos entre as fronteiras. Por fim, a ausência da língua materna no Projeto Político Pedagógico da escola e o fato desta não possuir os Anos Finais do Ensino Fundamental, são dois agravantes que contribuem para uma vulnerabilidade ainda maior desses povos na região, tanto no campo da educação quanto nos embates políticos que enfrentam.

É importante salientar que as transformações que ocorrem na escola da comunidade Sombrerito em relação ao ensino-aprendizagem advêm da formação do professor, fator relevante para orientar tanto o educador quanto a comunidade na construção de uma escola voltada para a autonomia e a capacidade dos professores realizarem escolhas e refletirem sobre o que é melhor para as crianças envolvidas no processo de ensino. Cabe ao professor, a reflexão crítica dos conteúdos e metodologias que serão aplicadas, o que de toda forma é sempre um risco, afinal, é muito mais fácil seguir modelos padrões homogeneizadores, impostos frequentemente pela sociedade envolvente.

O Estado precisa investir em capacitação e formação de educadores indígenas, aumentando o número de profissionais habilitados e, com isso, fazer com que haja uma educação de forma efetiva e eficiente, respeitando as diversidades culturais. Diante de tal necessidade, verifica-se que, na Tekoha Sombrerito, a escola com um jeito de ser Guarani, apresenta-se promissora a partir de tal habilitação dos professores e uma nova forma de ensinar vem ressignificando a educação dentro da aldeia, especialmente porque a educação indígena se faz muito presente neste ambiente.

A investigação mostrou que o ñande reko arando, aos poucos, encontra o seu sentido no espaço escolar, os depoimentos em geral demonstram a preocupação em encontrar formas de utilização dos conhecimentos de fora sem deixar os seus inoperantes. Na tekoha, a vida é direcionada à sustentabilidade, reciprocidade, organização social e autonomia na condução de suas vidas, é também o espaço onde se vivenciam as crenças e os costumes.

A educação e cultura caminham juntas na perspectiva intercultural e estão nos diversos espaços sociais, incluindo escola e universidade, componentes significativos no processo de transformação e construção de espaços democráticos. A perspectiva intercultural no campo educativo abarca o âmbito social, político e cultural, envolvendo a capacitação de professores e métodos próprios para o ensino.

O fato é, para que a educação seja *do* indígena e não mais *para o* indígena, inicia-se a desconstrução de um único saber universal, de uma única língua, que apresente a diversidade de saberes e de conhecimentos, sendo eles igualmente reconhecidos e respeitados. Por isso, é de total importância uma educação voltada para a cultura com políticas educacionais que tragam elementos para pensar a coexistência na diversidade, sem excluí-la ou relegá-la a espaços de informalidade ou hierarquicamente inferiores. Uma educação voltada para a cultura Guarani, com o espaço para a formação acadêmica de professores guarani, considerando os vínculos entre saberes e as relações de poder no âmbito da escola e da universidade.

A autonomia começa quando os professores formados nos cursos Ára Verá e Teko Arandu (viver com sabedoria) exercem, na prática, sua metodologia com materiais próprios de ensino-aprendizagem. Deste modo, tenhamos em mente que a escola é um produto cultural e a cultura se faz presente no ensino escolar através dos conteúdos ensinados e através das práticas pedagógicas utilizadas. Nessa perspectiva, a transmissão e produção do conhecimento por meio de materiais de elaboração própria é um avanço na educação escolar da cultura Guarani.

Deste modo, a pesquisa permitiu concluirmos que a interculturalidade não está em um modelo que prioriza conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ou pelos conhecimentos indígenas, mas a garantia de ser um espaço que reflita a diversidade, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades e com a possibilidade de ser agregada nos processos educativos. O multiculturalismo interativo, ao lidar com o diverso e plural, propõe que esse plural como as etnias, línguas, religiões, saberes e culturas sejam agregados aos currículos e práticas pedagógicas.

Com base neste entendimento, a proposta da escrita possui relevância para os Guarani e se intensifica no formato do material didático, que serve para produzir e transmitir conhecimentos no

espaço escolar. Destacamos que a produção de materiais tem se apresentado como um registro da memória e das experiências de interculturalidade no âmbito educacional indígena, e que muito poderá nos instruir acerca de outras realidades, das quais há necessidade de uma abordagem diferenciada junto às culturas e o seu cotidiano.

O estudo permitiu constatar que há necessidade de explorar com mais profundidade os materiais de produções próprias dos Guarani. Estes recursos poderiam tornar-se acessíveis às escolas dos não-indígenas, fornecendo conhecimento e informações sobre a cultura Guarani presente no estado e não mais apresentar um dia do ano, como “dia do índio”, para tratarmos de questões referentes à cultura ou preconceitos que se aplicam a ela, e sim incluir os conteúdos nos livros e nos planejamentos curriculares das escolas não-indígenas, como previsto na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) abrangendo, no ensino de história, conteúdos indígenas.

Nesta miragem, poderíamos conhecer melhor a respeito da cultura Guarani por meio da escrita e visão dos próprios, utilizando-se dos textos produzidos coletivamente, incorporando-os nos materiais didáticos escolares do não-indígena. Por fim, a escola na comunidade Guarani, da aldeia Sombreiro, continua a ser um desafio, pois há que se garantir que seja oficializada a escola indígena a fim de atender as pretensões da própria comunidade, “a escola com o jeito de ser Guarani”. Espera-se que a pesquisa contribua para os Guarani em relação ao desenvolvimento local e favoreça outros estudos acadêmicos no sentido de estabelecer novas reflexões e propostas que possibilitem questionamentos diversos sobre a temática da interculturalidade e uma educação voltada para a cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de. QUEIROZ, Sonia. **Na captura da voz - as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica FALE/UFMG, 2004.

ALVARÁ RÉGIO DE 01 DE ABRIL DE 1680. Disponível em: <http://transfontes.blogspot.com.br/2010/02/alvara-de-de-1-de-abril-de-1680.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

AMNESTY, International Publications. **Sacrificando direitos em nome do progresso Povos indígenas ameaçados nas Américas**. Escrito originalmente em inglês. Impresso por Anistia Internacional, Secretariado Internacional; Reino Unido, 2011

Arquivo Público Estadual. **O ciclo da erva-mate sob a ótica dos trabalhadores rurais**. Campo Grande, MS, 2000.

ARAUJO, Ana Valério. **Povos indígenas e a lei dos brancos: O direito a diferença**. Brasília: Laced/Museu Nacional, 2006.

AZEVEDO, Marta et al. **Guarani Retã: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**. Assunção: AGR, 2008.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia, 2013.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Sonhos e nomes: as crianças guarani.** São Paulo: Campinas. Cadernos Cedes, ano XXII, n. 56, abril, 2002

BRAND, Antônio. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS.** Tellus, Campo Grande, ano 4, n. 6, p. 137-150, 2004.

BRAND et al. **Conquistadores, missionários, colonizadores e fazendeiros: As Fronteiras Guarani no Mato Grosso (1748- 1915).** Campo Grande, 2008.

BRAND et al. **Conquistadores, missionários, colonizadores e fazendeiros: As Fronteiras Guarani no Mato Grosso (1748- 1915).** Campo Grande: FOREWAKER, 2008, p. 39.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL, **Constituição, 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988** – Art. 210, 215, 231. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação **Povo Guarani – Grande Povo.** Disponível em: <http://djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>. Acesso em 03 mar. 2016.

BRASIL, Plataforma Dhesca. **Relatoria do Direito humano à terra, território e alimentação. Relatório da Missão ao Mato Grosso do Sul. Violações de Direitos humanos dos indígenas no estado do Mato**

Grosso do Sul. 2014. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7808>. Acesso em 15 jan. 2016.

BRASIL. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, MEC, 2012. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em <https://educador.brasile scola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm#:~:text=S%C3%A3o%20seis%20volumes%20que%20apresentam,geografia%2C%20arte%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro, 2010

CANDAU, Vera Maria Ferrão. RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina:** uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ. Curitiba*, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação & política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARTA CAPITAL - Os ataques a indígenas no MS na visão de uma liderança. Grupos organizados atacam os Guarani Kaiowá em um crime de genocídio. Por Tonico Benites e Felipe Milanez — publicado 16/09/2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-ataques-a-indigenas-no-ms-na-visao-de-uma-lideranca-6848.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Campinas: Cefiel /IEL/ UNICAMP, 2005.

CONSELHO INDIGINISTA MISSIONÁRIO (CIMI) – **Relatório-Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Dados de 2015.** Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatorio-dados2015.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI) – Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil Dados de 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2015-Cimi.pdf Acesso em: 12 de maio de 2025.

CHAMORRO Graciela; **Terra Madura Yvy Araguayje**: Fundamento da Palavra Guarani. Dourados: Editora UFGD, 2008

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001

CHAUNU, Pierre. **História da América Latina**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Território e sustentabilidade**: Os Guarani e o kaiowá de YvyKAtu. Dissertação apresentada no Curso de Mestrado em Desenvolvimento na Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: História, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, Mariana K. L. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. São Paulo: Global, 2001.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural**: Mediações Necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORES, Lucio Paiva, **Adoradores do sol**: reflexões sobre a religiosidade indígena. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FUNAI. Demarcação de Terras Indígenas disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-ações/demarcação-de-terras-indígenas>. Acesso em: 20 set. 2015.

FUNAI. O Brasil Indígena disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 05 mai. 2016.

FUNAI. Demarcação de Terras Indígenas. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-ações/demarcação-de-terras-indígenas>. Acesso em: 08 nov. 2015.

FUNAI. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=922%3Acriacao-da-fundacao-nacional-do-indio-funai&catid=65&Itemid=571. Acesso em: 15 set. 2015.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUANAES, Senilde Alcântara. **O Estado Nacional e as políticas desenvolvimentistas: O “cerco articulado” contra os Guarani na Tríplice Fronteira Sul**. Tessituras, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 307-336, jan./jun. 2015.

GUARANI HA KAIWOWÁ. **mbo’eháruéra, Tekoha ra’ anga kuatia ñe’eme**. Dourados: Ára Verá/ SED/MS, MEC, 2011.

GUESSE, Érika Bergamasco. **Vozes da floresta: A oralidade que (re)vive na escrita literária indígena**. Boitatá, Londrina, n. 12, p. 104-121, jul./dez. 2011.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Índios no Brasil**: Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi., **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Editora, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese apresentada para o Concurso de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, (Universidade de São Paulo). São Paulo: 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Tempos de Escrita.** Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas no Mato Grosso do Sul.** Disponível em: Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/#!/pt-br/terras-indigenas/pesquisa/uf/M>. Acesso em:

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Título Povos Indígenas no Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <http://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/memorial.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade.** In: Carlos Lessa. (Org). Enciclopédia da brasilidade: autoestima em verde amarelo. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005, p. 218-231.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG. Belo Horizonte, MG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. Lisboa, 2010. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MACIEL, Nely Aparecida. **História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005)**. Dourados: Ed. UFGD 2012.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado **Fronteiras e Nações. Língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada: Representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas linguísticas no acre indígena**. XV Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des) Igualdades. Agosto de 2011, Salvador.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Currículo sem Fronteiras. Unicamp, Campinas, v 10, n 1, p. 33-48, jan./jun. 2010. ISSN 1645-1384.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. Conferência de Abertura do II Encontro Franco Brasileiro de Ensino de Línguas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), outubro de 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e Nações**. São Paulo: Contexto, 1992.

MEC, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. Programa Parâmetros Em Ação Educação Escolar Indígena. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2002

MEC, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MELIÁ, Bartomeu. **El Guarani: Experiencia Religiosa**. Biblioteca paraguaya de antropología. Vol. XIII. CEADUC-CEPAG. Asuncion-Paraguay, 1991.

MELIÁ, Bartomeu. **Educación Indígena y Alfabetización**. Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch". Traducción y composición: María luisa Otazú. Asunción, 2008.

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

MOISÉS, Beatriz Perrone: SZTUTMAN Renato. Notícias de uma certa confederação tamoio. **Revista MANA**. 16(2) 2010. p. 401-433.

MONTEIRO, Jhon. **Tupis, tapuias e historiadores: Estudos de história indígena e do indigeníssimo**. Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência. Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo. Disciplinas HZ762 e HS119: Campinas, agosto de 2001.

MONTEIRO, Jhon. **Tempos índios: Histórias e narrativas do novo mundo**. Antropologia, IFCH/Unicamp. p.25-65, 2007.

MONTEIRO, Jhon. Os Guarani e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manuela C. da. **História dos índios no Brasil**. p. 475-478, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU. Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Agosto de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. São Paulo: Callis, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Aguilara. **Currículo, diferenças e identidades:** tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. Revista: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Joao Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Joao Pacheco de. **Saúde dos Povos Indígenas:** Reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **História e arte guarani:** Interculturalidade e identidade. Santa Maria: editora UFMS, 2004.

OLIVEIRA, Natália Cristina de. BORGES, Felipe Augusto Fernandes. BORTOLOSSI, Cíntia Maria Bogo. MARQUES, Daniella Domingues Alvarenga. COSTA, Célio Juvenal. **Marques de Pombal e a expulsão dos jesuítas:** uma leitura do iluminismo português no século XVIII. Paraná: Universidade Estadual de Maringá - UEM,. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornaigrando_a_da/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.

PORTAL DO MEC. **Resolução ceb nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, metade máscara.** São Paulo: Global, 2004.

PPP Licenciatura Intercultural Indígena. Disponível em: http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_INTERCULTURAL_INDIGENA/PPC%20TEKO%202012%20%20REES TRUTURADO%20%20Parecer%20T%C3%A9cnico%20e%20Corre%20%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 01 jan. 2016.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil.** São Paulo: Planeta, 2010.

SOUSA, Neimar Machado de. **A redução de Nuestra Señora de la Fe no Itatim:** entre a cruz e a espada. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2002.

RIBEIRO, Darci. **O Povo brasileiro.** A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória a história e o esquecimento.** Campinas, SP: Tradução Alan François. Ed. Unicamp, 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrão ainda um dos nossos?”** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** 1995, p. 160. In: SANTOS, Cláudia Araujo dos. **Formação de Professores para a Diversidade Cultural: realidade ou utopia?** Revista Educação. Porto Alegre, RS, ano XXVII, n. 3, (54), p. 537–567, set./dez. 2004.

SANTOS, Cláudia Araujo dos. **Formação de Professores para a Diversidade Cultural: realidade ou utopia?** Revista Educação. Porto Alegre, RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 537–567. set./dez. 2004.

SANTOS, Jaqueline dos; BRAND, Antônio. **As frentes de expropriação territorial e a ação dos Guarani na fronteira entre o Brasil e Paraguai.** Disponível em: [www.neppi.org/.../Jaqueline dos Santos.pdf](http://www.neppi.org/.../Jaqueline%20dos%20Santos.pdf). Acesso: 01 set. 2015

SANTOS, José Luiz dos. **1949 - O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. **Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, BA v. 11, n. 18 p. 153-176 jan./abr. 2015.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias.** Amazonas: Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, 1999.

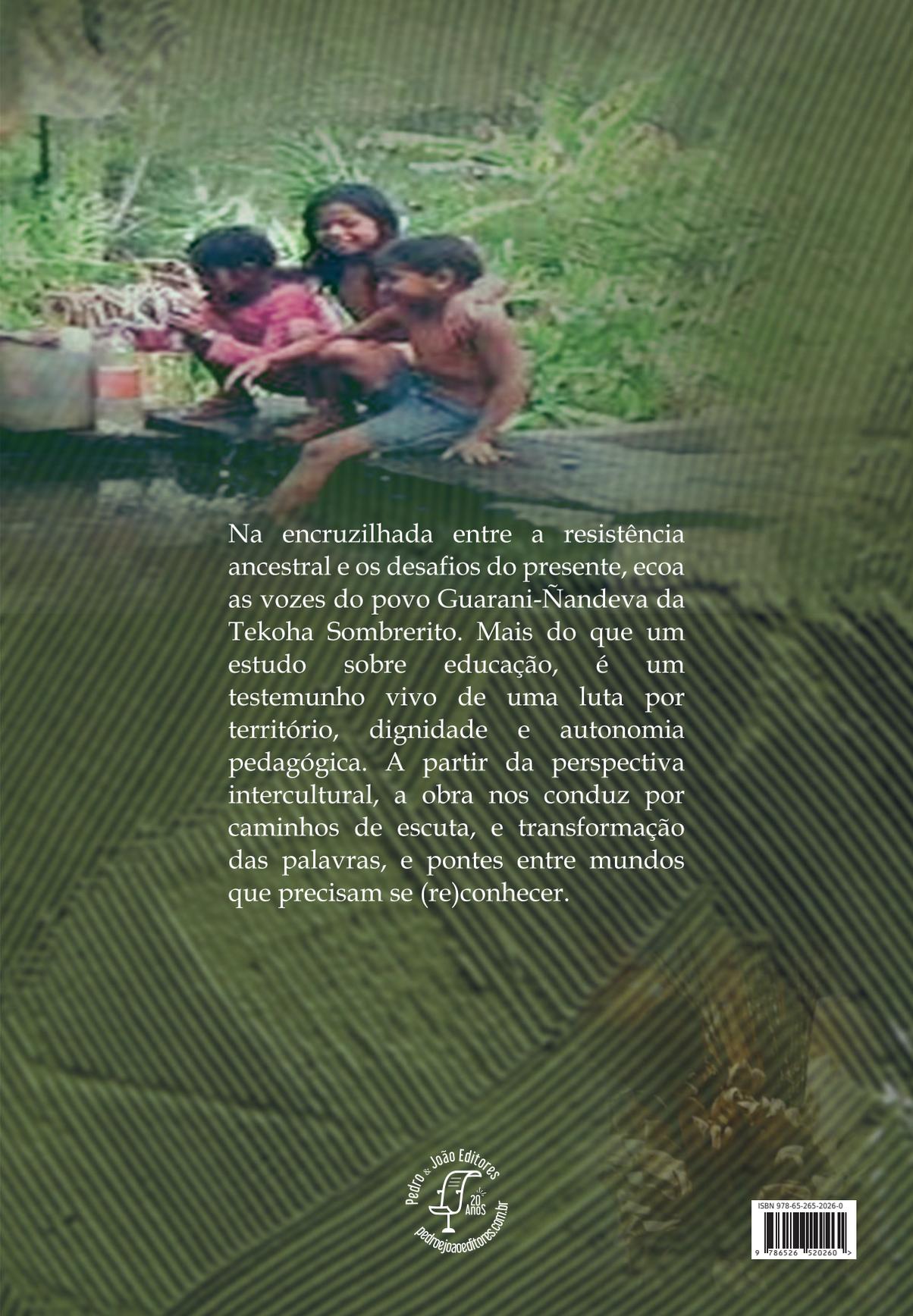
SIQUEIRA, Eranir Martins de. **O serviço de proteção aos índios e as políticas de desenvolvimento na reserva kaiowá e guarani no Posto Indígena Benjamin Constant, 1940-1960.** Campo Grande, MS. 2007.

SIQUEIRA, Roberta Cristina de Moraes; MACHADO Vilma de Fátima. **Direito dos povos indígenas ou direito para os povos indígenas?** Revista de Direito e Garantias Fundamentais. Vitória da Conquista, BA, n. 6, jun./dez. 2009.

SOBRINHO, Pinto Almiro. **Amambai - Memórias e Histórias de nossa gente.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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



Na encruzilhada entre a resistência ancestral e os desafios do presente, ecoa as vozes do povo Guarani-Ñandeva da Tekoha Sombrerito. Mais do que um estudo sobre educação, é um testemunho vivo de uma luta por território, dignidade e autonomia pedagógica. A partir da perspectiva intercultural, a obra nos conduz por caminhos de escuta, e transformação das palavras, e pontes entre mundos que precisam se (re)conhecer.



ISBN 978-65-265-2026-0



9 786526 152026