

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MARIA ELOÍSA MOTA

FAZ-SE O CAMINHO CAMINHANDO

Reflexões sobre Educação Indígena

Programa de Estudos Pós Graduated em Ciências Sociais

São Paulo

2009

Maria Eloísa Mota

FAZ-SE O CAMINHO CAMINHANDO
Reflexões sobre Educação Indígena

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Vitalli Rangel.

São Paulo

2009

Maria Eloísa Mota

FAZ-SE O CAMINHO CAMINHANDO
Reflexões sobre Educação Indígena

Banca Examinadora:

São Paulo, _____ .

À minha mãe

Aos meus irmãos

Aos meus sobrinhos

Aos meus amigos

Agradecimentos

À Lúcia Helena Rangel, com quem aprendi a lição de solidariedade entre professor aluno, e pela orientação com a qual tive o privilégio de contar.

Aos Professores Rinaldo Sérgio, Cláudia, pela pertinência das questões levantadas, pelas valiosas sugestões para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos Guarani do Tekoa Pyau, seu José Fernandes, Alísio Tupã Mirim, Willian Verá, Nelson, Ronaldo, Juvelino.

À coordenadora Pedagógica do CECI, Soraia, pela atenção e pelo atendimento às minhas solicitações, colaborando prontamente no debate amigo.

À Marisa Pulice Mascarenhas e Ricardo Camargo, pelos debates acalorados e pela solidariedade total nos momentos decisivos dessa dissertação.

À Clarice Botelho, ao Reinaldo, à Fátima Bissoto, à Cecília, pelo companheirismo e encorajamento oferecidos desde o início do meu trabalho.

À minha mãe, meus irmãos, cunhados, a toda minha família, pelo conforto afetivo e espiritual.

Ao CNPQ, pelo financiamento.

À FUNDAÇÃO INSTITUTO ADMINISTRAÇÃO – FIA, pelo apoio ao gerenciamento da implementação dos CEUS/CECI.

Resumo

Este trabalho procura descrever como se estabelece a criação de uma escola Específica e Diferenciada para os povos indígenas, tendo como base referencial a Constituição Federal de 1988. Para a concretização dessa proposta, foram realizadas análises de material da Consultoria (FIA) contratada pela Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo. A partir dos encontros entre a Consultoria e as lideranças indígenas das aldeias Tekoa Pyau, Tenonde Porã, Krukutu, delineou-se o que viria a ser essa escola CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena) .

A partir de 2008, pesquisas de campo foram realizadas na aldeia Tekoa Pyau, no Jaraguá, cujo eixo era apreender como funcionava essa escola à luz de um novo momento. A combinação da observação, das informações e do levantamento de dados característicos da cultura guarani, permitiu compor um quadro do que essa “escola” tem de Específica e Diferenciada. Os autores que embasam a fundamentação teórica explicitam conceitos fundamentais de escola, aculturação, fronteira e Educação Indígena.

Palavras-chaves: educação específica e diferenciada, fronteira, CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena, escola indígena.

Abstract

This study intends to describe how the creation of a Specific and Differentiated School devoted to indigenous peoples is established, with the Federal Constitution of 1988 serving as a reference base.

For the concretion of this proposal, analyses were performed using material of (FIA) Consultant Firm hired by Sao Paulo City Council. As for encounters between the Consultant Firm and indigenous leaderships of indigenous villages Tekoa Pyau, Tenonde Porã, Krukutu, it has been outlined what CECI School (*Indigenous Cultural and Educational Center*) would be.

As for 2008, researches were carried out in the indigenous village of Tekoa Pyau, in Jaraguá, whose main objective was to comprehend how this school worked under the light of a new movement. The combination of observation, pieces of information and data collection of guarani's culture, has allowed composing the landscape of what this "school" has in terms of specifics and differentiated aspects. The authors who base the theoretical fundamentation explicit essential concepts of the school, acculturation, boundaries and indigenous education.

Key words: Specific and differentiated education, boundaries, CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena - Indigenous Cultural and Educational Center, indigenous school.

Índice:

Introdução	10
Capítulo I Veredas do Passado - Reflexões sobre a Educação Indígena	25
Capítulo II Aprendizagem: Como? Com quem? O caminho político pedagógico da educação para os índios	40
Capítulo III O Caminho da Construção	58
Capítulo IV Caminhar (des)construindo o olhar	95
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	107

CECI

Centro de Educação e Cultura Indígena



Arts: Inak' Guilherme C. do
Brasil, 2014, 100 p.

FAZ-SE O CAMINHO CAMINHANDO

Reflexões sobre Educação Indígena

*E com assombro
Queiram observar algo: que este imitador
Nunca se perde em sua imitação. Ele nunca se transforma
Inteiraente no homem que imita. Sempre
Permanece o que mostra, o não envolvido, ele mesmo.
Aquele
Não o instrui, ele
Não partilha seus sentimentos
Nem suas concepções. Dele sabe
Bem pouco. Em sua imitação
Não surge um terceiro, dele e do outro
De ambos formado, no qual
Um coração batesse e
Um cérebro pensasse. Ali inteiro
Está o que mostra, mostrando
O estranho nosso próximo*

(**Bertolt Brecht**. Trecho do poema “Sobre o teatro do cotidiano”)

Esta dissertação surgiu do desejo de analisar as relações entre a educação indígena e o Estado, e se efetivou a partir de uma pesquisa sobre a criação de uma escola Específica e Diferenciada, o CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena), cujo embasamento foi o desafio sobre a aplicação da Constituição Federal de 1988, na qual vários dispositivos legais foram e estão sendo adicionados até os dias de hoje.

A pesquisa foi mostrando que a escola indígena observada(CECI) era um espaço diverso de uma escola ocidental, uma mistura da escola nos moldes que conhecemos com um povo carregado ainda de suas tradições, mas, grosso modo, podendo ser observados alguns padrões. Estes correspondiam a momentos diferentes da sociedade indígena no tempo. As modalidades da tradição se caracterizavam pela língua, pela organização social, pela relação com as crianças, com a religião. As modalidades atuais manifestavam-se nas regras definidas pelo Estado, nos horários, na alimentação e na construção de um espaço para ensinar. Não foi difícil observar que as mudanças estavam atreladas às transformações da

sociedade, e que essas mudanças poderiam ser orientadoras para estudar e entender as outras. Foi com esse encaminhamento que a investigação mergulhou na realidade social dos Guarani Mbya do Jaraguá, mais precisamente na realidade social onde se inscrevia o CECI, Centro de Educação e Cultura Indígena, para fazer emergir essa dissertação.

Por outro lado, a pesquisa foi me instigando a perceber as questões de fundo que compõem a criação de uma escola Específica e Diferenciada. Procurando identificar os aspectos básicos necessários para compreendê-los, busquei a cosmologia Guarani e tomei como pressuposto de apoio à questão da sua religiosidade.

As investigações tiveram início em 2008. As visitas ao Jaraguá ocorreram sempre. Assim, fiz uma observação numa área indígena urbana onde pude colher material que permitisse apreender alguns aspectos da pesquisa. Considerei a ida a campo para ver de perto a efetivação da escola criada em 2004 e verificar hipóteses, à luz de um novo tempo.

Na reconstrução histórica do primeiro capítulo, fiz uma pesquisa mais documentária. Procurei oferecer uma panorâmica geral do contexto colonial, fiz um recorte do tempo, como forma de apresentar de modo sucinto a educação do passado. Na sequência, procuro abordar os desdobramentos dessa educação até 1988, data que marca uma proposta efetiva de direitos para os povos indígenas. Posteriormente, incorporei ao trabalho a obra de Florestan Fernandes como um novo olhar, uma mudança de paradigma onde a educação indígena passava a ser entendida sob outro ponto de vista. Florestan, em sua obra sobre a Educação na sociedade tupinambá, situa três momentos fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia da Educação indígena, que são o “valor do exemplo”, o “valor da tradição oral” e o “valor da ação”. Esses fundamentos se engendram de tal forma na cultura indígena tupinambá, que criam amarras que sustentam um jeito próprio de existir.

Certamente que as informações deste contexto envelheceram, a situação da educação indígena inicialmente assimilacionista se alterou com tendências integracionistas como realidade de um novo momento histórico de desenvolvimento do país. Mas a questão dessa dissertação vai além desse processo histórico. Da mesma forma, a linguagem integracionista passou a ser rejeitada, o que foi expresso em movimentos sociais; neste aspecto, procurei ressaltar a importância destas manifestações para a educação indígena. Essa segunda vertente iniciou-se em meados da década de 70. Indivíduos e grupos ligados a órgãos como Comissão Pró-índio - CPI/SP, Centro Ecumênico de Trabalho e Informação - CEDI, Conselho Indígena Missionário - CIMI, Operação Anchieta – OPAN e Centro de Trabalho Indigenista - CTI, entre outros, passaram a desenvolver a educação escolar em áreas indígenas. A escola surge como instrumento capaz de oferecer conhecimentos sobre os não índios e facilitar a interlocução com a sociedade brasileira de modo geral.

A questão de fundo é, sem dúvida a questão dos direitos dos povos indígenas: seu direito à condução do seu próprio destino; ao acesso às informações cruciais a sua sobrevivência; à decisão sobre medidas que os afetam diretamente, à obtenção, garantia e respeito a um território adequado às suas necessidades (Lopes da Silva 1981, p.14)

Busquei explicitar também os conflitos e os desejos de mudanças na política indigenista em relação à educação. Neste contexto, a situação estudada se alterou, o Brasil estava em fase de intenso crescimento econômico, com tendências de ocupação do território indígena. Os “movimentos indígenas” (Cf. Carneiro da Cunha, 1992) instigaram no âmbito da academia um novo interesse pela história desses povos, com tendências reivindicatórias de direitos. Assim, descrevo um novo processo, uma nova realidade aqui fundamentada no fenômeno de apropriação da escola pelas aldeias.

Na terceira parte, considerei a análise do material elaborado pela Consultoria da FIA (Fundação Instituto Administração), contratada pela prefeitura Municipal de São Paulo, para a criação da escola Específica e Diferenciada, o CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena. Procurei

caminhar dentro de um processo regido por leis e normas que balizam esta Educação. O índio aqui está em face da civilização urbana, na fronteira de saberes, numa interlocução e resistência que me desdobrei para relatar, fazendo jus aos esforços de ambos, Estado e lideranças indígenas, na criação de uma escola que atendesse à cultura e à sociabilidade Guarani.

Em seguida, procuro traduzir as impressões que tive do CECI, trato de exprimir o conceito de escola ocidental que carrego, equivalendo as escolas nacionais com várias características de sociabilidade dos não índios, um modelo que prima pelo conhecimento pautado na convivência e na busca da racionalidade e do conhecimento científico. Neste capítulo, ressalto o que encontrei na Escola Específica e Diferenciada, uma escola com um sistema de valores fundado na cosmologia guarani, como diz Lopes da Silva (1998, p.159): “*Não há escolas senão como instrumento de produção ou reprodução do sócius*”.

No caso dos povos indígenas, a escola ganha dimensões que extrapolam o saber formal, pois vem carregada de possibilidades de maior autonomia, da manutenção de sua história e o direito de serem diferentes, na medida em que eles próprios escolherem seus caminhos, apropriando-se dela de tal modo que a instituição ocidental ganhe novas feições e seja um instrumento a seu favor. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 abre possibilidades de pensar que as escolas podem existir quantas forem as sociedades que as criarem, dando um novo curso para a Educação dos povos indígenas.

Por isso, atualizo as informações e procuro registrar essas modificações locais da tradição; se os Guarani Mbya buscaram o urbano e a escola, se apropriaram-se do capital, se mudaram sua forma de subsistir, a transformação da vida desses indígenas urbanos continua a se configurar da maneira descrita.

A escola empregada aqui exprime sobretudo um tipo de espaço que visa educar os indivíduos para o convívio em sociedade, indicando o que é

uma concepção ocidental, e a que resulta do ajustamento do Estado e dos povos indígenas, seja em virtude do contato ou da impossibilidade de praticar seu modo de viver. Vários autores pensaram a escola em diferentes contextos; poderiam ser considerados aqui Althusser, Foucault, Bourdieu - três autores, três concepções de educação. No entanto, todos abordam a escola como reprodutora de valores da sociedade, conservadoras e fundadas em ideologias do Estado. Cito esses autores porque em suas obras eles imprimem as concepções ocidentais de escola. Todavia, as concepções que ganham corpo no meu trabalho são aquelas que sustentam o pensamento de educação escolar indígena: de Florestan Fernandes, Paulo Freire e Antonella Tassinari, entre outros, isto porque suas teorias se fundam em proposições que engendram mais do que a instrução propriamente dita, uma educação que faça sentido, contextualizada, com uma cultura própria para que o ensino/aprendizagem possa acontecer.

Sobre as orientações metodológicas

Essa dissertação se baseia, de modo especial, em análise de material da consultoria contratada pela prefeitura de São Paulo e nas investigações realizadas na aldeia Tekoa Pyau do Jaraguá, na cidade de São Paulo. Visa, em linhas gerais, demonstrar o caminho da construção de uma escola Específica e Diferenciada: quais são, como se organiza, de que maneira a escola se liga à vida social, como refletir sobre as formas de organização e os ajustes. Pareceu conveniente, para entender o processo de construção dessa escola indígena, partir da análise de material onde lideranças indígenas e Consultoria (antropólogos) definem as diretrizes que garantem a especificidade dessa escola.

As orientações que a dissertação procura dar são antropológicas, desenvolvidas, sobretudo, para uma investigação da educação indígena. Busco autores que recorrem a conceitos de fronteira, a fim de integrá-los numa

visão que dê conta, em princípio, do modelo de escola Específica e Diferenciada.

Como a dissertação aborda a Educação dos povos indígenas, procuro usar também o recurso da História, uma vez que esta me permite recuperar a educação de outros momentos, a partir do que se tem documentado. Procuro dar corpo ao trabalho agregando a história e a observação. Nessa combinação pude obter dados que asseguraram a validade da configuração da escola Específica e Diferenciada. Pelos detalhes observados, pela coleta de informações, pela singularidade do objeto, busquei assegurar o qualitativo do trabalho. O contato com a realidade da aldeia me permitiu passar de uma primeira impressão à hipótese propriamente dita.

A dissertação procura localizar a escola específica e diferenciada não como um aspecto da vida social dos Guarani, mas como extensão do seu cosmo, da sua visão de mundo e também como desafio social de um novo tempo. Procurei não perder de vista, os demais aspectos da vida, dos Guarani, trajetória que possibilitou traçar a perspectiva histórica, e assim caracterizar o papel da educação, hoje, na vida desse povo.

Uma questão que paira sobre a educação escolar indígena é a intersecção entre a sua autonomia e a construção de um projeto nacional balizado por leis que as regem. Neste sentido, interessa saber até que ponto o projeto pedagógico da escola indígena se insere numa perspectiva autônoma e se caracteriza de fato como instância de resistência cultural.

Esta questão surge porque a escola, como a concebemos, tem formas rígidas de conceber a educação. Impossível, no entanto, não refletir sobre a escola, a rigidez de suas normas e a sua própria concepção ocidental de educar. Cabe aqui lembrar Pierre Clastres, que diz da rigidez da Lei:

Diversos meios foram inventados, segundo as épocas e sociedades a fim de conservar sempre fresca a recordação dessa dureza. Entre nós o mais simples e recente foi a generalização da escola gratuita e obrigatória. A partir do momento em que a instrução se impôs a

todos, a ninguém mais assista o direito - sem mentira - sem transgressão, alegar o seu desconhecimento. (1986, p.123)

Para as sociedades ocidentais, a escola sempre representou uma forma de preparar o indivíduo para a vida social, ela é reprodutora de padrões e comportamentos. Louis Althusser, filósofo marxista francês, no livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, analisa o mecanismo de reprodução da sociedade capitalista. Na concepção desse pensador, a sociedade moderna reestruturou seu esquema de poder: substituiu o Estado feudal pelo moderno e desbancou a igreja como aparelho ideológico central, colocando no seu lugar a escola. Nas palavras de Althusser:

a revolução francesa teve antes de mais nada, por objetivo e resultado fazer passar o poder do Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista comercial, quebrar em parte o antigo aparelho repressivo do Estado e substituí-lo por um novo (ex: o exército nacional popular), mas também nº 1 a igreja. Daí a constituição civil do clero, a confiscação dos bens da igreja e a criação de novos aparelhos ideológicos de Estado para substituírem o aparelho ideológico de Estado religioso no seu papel dominante. (1970, p.59)

E na página seguinte esclarece:

...pensamos que o aparelho ideológico de estado, que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho Ideológico de estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar. (Ibid., p.59-60)

Bourdieu e Passeron se aproximam de Althusser. Para esses sociólogos franceses, no livro *A Reprodução* (1975), a escola, grosso modo, é extremamente conservadora e se preocupa basicamente com a reprodução dos saberes estabelecidos. “*A ação pedagógica da escola é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*”. (p.20) A função da escola, para esses autores, é a conservação da ordem social.

Para Foucault (1996, p.134), a escola é por excelência um lugar de disciplina, que funciona “*como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar*”. A escola vigia porque reprime ações indesejadas aos olhos da pedagogia ocidental. Portanto, a escola ofertada pelo Estado é aquela

que se afirma como um instrumento de formação dos cidadãos dentro das premissas de crescimento e manutenção desse Estado.

Nesse sentido, não podemos perder de vista que as escolas nas aldeias são instâncias do governo, municipal, estadual ou federal, que as regulam por meio de decretos. Por outro lado, a escola é também o lugar das tradições, das culturas, dos mitos, das histórias, das crenças, que extrapolam qualquer tipo de controle do Estado, haja vista a existência até os dias de hoje de seus aspectos culturais, apesar de todo contato. Assim, é preciso ter claro que as políticas de educação indígena carregam o peso do imbricamento de duas realidades distintas, aparentemente opostas: a do Estado, regida por leis e a dos povos indígenas, regida pelas tradições. No entanto, o que se apresenta exteriormente como duas facetas opostas é, na verdade, uma velha história de um embate dinâmico que existe entre os povos indígenas e a sociedade nacional; pode-se dizer que a escola é, hoje, a instância mediadora dessas relações. Certamente, as escolas pensadas e organizadas num modo ocidental levam para o universo das aldeias elementos antes desconhecidos, no entanto, essa mesma escola veio de movimentos organizados e do desejo dos próprios povos indígenas que acreditavam na sua importância. Assim, uma questão é garantir a autonomia dos povos por meio de sua educação como instrumento de condução de sua identidade, mas uma identidade que ganha novos contornos na medida em que se apropria de novos conhecimentos.

Segundo Tassinari (2001), nas escolas coexistem tanto o conhecimento científico ocidental como o conhecimento indígena, sendo impossível separar um e outro. Esse contato com não índios não pressupõe perdas culturais. A escola pode ser considerada um espaço de “fronteira” onde os contatos, o conhecimento circulam.

Essa concepção de fronteira é uma alternativa teórica, que abre possibilidades para reflexão sobre a escola nas aldeias indígenas. O termo “fronteira”, grosso modo, carrega várias noções, como fronteiras de civilização, terras de ninguém, selvagens, frentes de expansão. Assim, é uma noção que pode ser pensada como terras a serem exploradas ou povoadas pelos outros

desconhecidos. De outro modo, pode ser pensado como espaço do outro, de onde podem advir idéias de liberdade e transformações. Como diz Martins:

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil, é justamente, a situação de conflito social... pois nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. (1996, p.27)

Em artigo intitulado “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”, Tassinari vislumbra horizontes abertos para a Antropologia por meio das experiências escolares indígenas, assim como as contribuições que a antropologia pode dar para compreensão dessas escolas. Na verdade, a autora se apropria da teoria de Fronteiras Étnicas, de Fredrik Barth, para quem:

as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias. (2000, p.26)

A autora chama a atenção para que a apropriação da noção de fronteira de Barth não se deve a uma intensão de afirmar ser a escola indígena uma relação interétnica. Ao contrário, seu objetivo é:

mostrar que a contribuição desse autor, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece-nos sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças são construídas. (Tassinari, 2001, p.64-65)

Nessa direção, desloca-se o olhar antes denominado de aculturação, na qual os povos indígenas, de forma unilateral, eram submetidos a mudanças culturais impostas pelo polo dominante, ignorando, assim, a capacidade reativa e a dinâmica do contato. Barth (1997) levanta discussões na sua teoria de fronteiras étnicas sobre a influência nas identidades. Para ele, as diferenças persistem e o que as define é a auto-identificação do grupo e a identificação com outros. A partir das fronteiras étnicas, Barth faz perceber que a cultura não pode ser delimitada a partir de um inventário de bens culturais, ela é movimento, uma relação identitária constante, pois é histórica. Sendo histórica, ela passa por transformações, mas não deixa de ser. Desta forma, o

entendimento desse autor nos permite relativizar o que o “pensamento ocidental” caracteriza como aculturação.

Tassinari (2001) alarga as discussões desse autor sobre as fronteiras sociais quando usa a categoria de “escola indígena” como fronteira, onde a escola é espaço de trânsito de saberes, fluxo de pessoal e construção das diferenças, e não um espaço fechado em si. Os contatos permitem o trânsito do conhecimento e de pessoas em situações de “fronteiras étnicas estáveis”. Isto faz com que as fronteiras sejam “distinções vagas” para Barth, mais ainda com sinais utilizados pelas pessoas para identificação. Nessa perspectiva, a escola indígena também abarca fluxos de saber que podemos chamar de distinções vagas ou de transitoriedade cultural, nas situações onde os contatos se estabelecem entre instituições culturais índias e não índias. Nessa situação é que se coloca a fronteira como espaço de trânsito onde acontece o intercâmbio.

Nos dizeres de Tassinari (2001): “*a escola indígena, como todo processo de ensino, ... [é] um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo*”. (p.59) Para essa autora, a escola é um espaço de troca, de aprendizado e de conhecimento, portanto, é um espaço de “*fronteira*”. Neste espaço, seja qual for o caminho escolhido, a língua utilizada no processo de aprendizagem não constitui uma ameaça à cultura indígena, mas os contatos entre os diferentes fazem emergir novos modos de ver o mundo. Quando a escola é tomada como fronteira, ela rompe com a escola de concepção apenas ocidental, espaços de branco, sem perder de vista que algumas categorias nessa interlocução podem ser “*borradas*” nos contatos que surgem na fronteira, em ambos os lados. Segundo Tassinari, indígenas, professores e a própria instituição escolar sofrem substanciais transformações nesse trânsito de saberes.

À luz dessas considerações, podemos lembrar a concepção de Adriana Queiroz Testa, na qual a autora considera a importância de romper com modelos cristalizados de relações interétnicas, nas quais o “Eu” e o “Outro”

tinham papéis determinados; diz Testa ser preciso rever e descolonizar o conhecimento:

Nesse sentido, as teorias degenerativas sobre aculturação cedem lugar a estudos instigadores sobre transculturação, oferecendo novos caminhos para evitar os obstáculos que os pares binários (frequentemente dicotômicos) tais como nós/eles; centro/periferia; sociedades com/sem escrita; sociedades quentes/frias; impõe as nossas análises.

Darcy Ribeiro também tratou da questão dos contatos interétnicos. Para ele, esse conceito ganha o nome de transfiguração étnica, definida por ele como:

Processo através do qual as populações indígenas em contato com a sociedade nacional preenchem os requisitos necessários a sua persistência como entidades étnicas, mediante sucessivas alterações em seu substrato biológico, em sua cultura e em suas formas de relação com a sociedade. (2004, p.13)

Na sua concepção, os indígenas passariam por algumas formas de transformação e seriam considerados “índios genéricos”, pois perderiam algumas de suas características; mesmo assim, carregariam as marcas de suas diferenças.

A partir dessas considerações, deve-se ressaltar que tal concepção de aculturação ganha corpo na sociedade ocidental, uma vez que o próprio conceito é produto desta cultura, mais precisamente da cultura dominante, constituindo-se na negação do outro. Nesse entendimento da aculturação indígena, o ocidental acredita na sua cultura autêntica, e que esse processo só ocorre com o outro, não com ele.

Nessa perspectiva, cabe citar Buarque de Holanda, que diz:

Mais intransigentes do que o gentio da terra mostraram-se muitos colonos brancos, adotando em larga escala os recursos e táticas indígenas de aproveitamento do mundo animal e vegetal para a aquisição de meios de subsistência. (1994, p.56)

É, portanto, a partir dessas considerações que busco desenvolver essa dissertação. Procuro retratar as formas de educação escolar indígena,

mediada entre duas formas de pensar distintas, não como porta de entrada para o mundo não indígena, ou como porta de saída do mundo indígena, mas como articulação de dois mundos, onde o Estado tenta conduzir políticas de educação sem abrir mão de seu poder, e de outro lado, os indígenas, apropriando-se desse espaço e desenhando seu projeto de educação, não abrindo mão, na medida do possível, de suas especificidades.

Os Guarani: Um breve Resumo histórico

Esse breve resumo sobre a localização dos Guarani, tem como escopo os desdobramentos da educação indígena. O CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena), objeto dessa pesquisa, está inserido nas aldeias indígenas guarani, localizadas na cidade de São Paulo. Eles foram criados dentro de premissas legais, tendo sido ouvidas as lideranças indígenas num diálogo intenso com uma consultoria antropológica e pedagógica contratada pela prefeitura de São Paulo. Assim, o importante é demonstrar os caminhos para a construção desse espaço político, pedagógico, social e cultural. Interessa-nos as reflexões acerca do sentido e do significado no que tange à construção de tempo e espaço escolar, com rupturas, com regras e ritos sem expropriar a cultura indígena, nos parâmetros de escola “Específica e Diferenciada”, nos moldes da Constituição Federal.

Os Guarani pertencem ao tronco linguístico tupi e à família tupi-guarani, e são classificados na etnografia em três grupos, de acordo com diferenças dialetais, de costumes e práticas rituais: Guarani Mbya, Guarani Kaiova e Guarani Nhandeva.

Os portugueses e espanhóis, ao chegarem à América do Sul, encontraram um imenso território ocupado pelo povo Guarani, segundo Maria Inês Ladeira, uma imensa área que se estendia desde a região do Chaco paraguaio até o Atlântico brasileiro, compreendendo o atual Estado do Rio Grande do Sul até o litoral de Cananéia, em São Paulo. Ela diz que:

ao longo do século XIX eles avançaram para o leste em duas rotas; uma atravessando o extremo norte do território argentino (provincia de misiones), penetrando o território brasileiro pelo Rio Grande do Sul deslocando-se rumo ao norte, onde formaram os aldeamentos de Rio Branco (SP), Boa Esperança (ES) e Boa Vista, em Ubatuba (SP); a outra que veio do Paraguai, passou pelo Paraná, onde se formaram vários aldeamentos (Palmeirinha, Rio das Cobras etc.) e que mais tarde, seria responsável pela maior parte da população Guarani M'byá dos aldeamentos de São Paulo e Rio de Janeiro. (CTI, 1988)

Outros relatos, principalmente dos jesuítas e de colonizadores, mencionam as grandes habilidades dos Guarani na agricultura, que com roças fartas abasteciam os viajantes com alimentos. Segundo Pierre Clastres, a população Guarani na época do contato chegava a 1.500.000 pessoas. Ele diz, ainda, que no século XIX, os Guarani que conseguiram fugir dos colonos e das missões jesuíticas foram longe, para um território distante dos brancos, ficando inacessíveis por muito tempo, sendo denominados Kaaiguás ou Kainguás – “*gente da floresta*”. Porém, as frentes de expansão trouxeram conflitos por terras, doenças e também o desaparecimento de grupos indígenas inteiros causando uma queda populacional substancial.

Os Guarani têm uma ideia de território diferente daquela da sociedade nacional. Para eles, o espaço não se limita a uma aldeia, mas é todo o território ocupado historicamente por seu povo. As migrações fazem parte da sua religião e da sua cultura. Eles buscam características especiais para suas aldeias, mostradas por Nhanderu, o pai criador, como flora, fauna, rochas ou ruína. Eles buscam iluminação para chegar à Yvy Mara'y, a terra ideal, ou “terra sem mal”.

Atualmente, os Guarani mantêm sua língua e sua cultura, vivendo espalhados pelo litoral sul e sudeste do Brasil, pela Argentina, pelo Paraguai e Uruguai. Realizam migrações entre aldeias no seu território e na mata atlântica, eles se comunicam, participam de rituais, casamentos, realizam festas entre aldeias, trocam produtos para confecção de sua cultura material.

Na cidade de São Paulo existem três aldeias Guarani. Duas estão localizadas no Distrito de Parelheiros e uma no distrito do Jaraguá. Eles vivem

em áreas territoriais reduzidas, em média 20 hectares, o que inviabiliza sua sobrevivência cultural através dos meios tradicionais - caça, pesca, agricultura. Pode-se dizer que a atividade econômica responsável pela sobrevivência é o artesanato. Hoje eles fazem parte do programa Renda Mínima, implantado nas aldeias Guarani desde 2001, ano em que as lideranças dessas três aldeias procuraram a Secretaria Municipal de Educação e relataram o interesse na construção de uma escola específica e diferenciada que viesse para reforçar sua cultura e autonomia.

Os CECIs, estão nas aldeias de Tenonde Porã, Krukutu e Tekoa Pyau. Todos os desdobramentos dessa pesquisa são os caminhos de discussão e criação do CECI, primeira escola Específica e Diferenciada no Brasil, onde são atendidas crianças de 0 a 6 anos.

A observação para o desenvolvimento desse trabalho ocorreu na aldeia do Jaraguá. Nesta comunidade a aldeia se divide em dois setores: o de cima (Tekoa Pyau) e o de baixo (Tekoa Itu), com lideranças próprias, e as Opy (casa de reza) separadas. O que faz com que essa aldeia seja diferente de outras é sua localização urbana. A aldeia de baixo (Tekoa Ytu) se formou nos anos 60. A área, com 2 hectares, foi homologada e registrada em 1997 e abriga doze famílias, com aproximadamente 55 pessoas.

A Tekoa Pyau (aldeia nova) é comumente chamada aldeia de cima, devido à sua localização geográfica em relação à estrada do Jaraguá. Tekoa Pyau não está ainda demarcada. A área é de 1,5 hectares, não existem recursos naturais, como a água, disponíveis. Ela tem em média 44 famílias e aproximadamente 300 moradores, sendo 130 crianças de 0 a 6 anos. O pajé José Fernandes, e sua liderança religiosa, é fator agregador da comunidade.

Historicamente é um povo que se movimenta muito, orientado pela concepção de tenondegua (“seguir em frente”). Portanto, o trânsito entre diferentes comunidades é uma constante, mas a concentração em torno do chefe religioso na comunidade se dá por parentesco e afinidades.

A relação com a terra não é apenas de ordem econômica, mas é também de ordem cosmológica e simbólica. O espaço de ocupação não é fixo, pois para eles a noção de espacialidade se dá na noção de movimento. O fenômeno de movimentação está intimamente ligado à sua cosmovisão de busca da “terra sem males”.

CAPÍTULO I

VEREDAS DO PASSADO REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Esse capítulo é ao mesmo tempo restrito e amplo em seus objetivos, Amplo porque pretende apontar as características mais gerais, as principais questões sobre a “educação indígena” desde o Brasil colônia, considerado o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para os índios. E restrito porque, inicialmente, interessa-se em verificar como se dava a questão educacional dos povos indígenas e, depois, compreender o significado das atuais condições da educação Específica e Diferenciada, pesquisadas numa aldeia na cidade de São Paulo, cuja descrição será objeto dos próximos capítulos.

Início pela primeira fase da educação missionária em terra brasileira. Na sequência, passo a demonstrar as mudanças instauradas pelos novos governos, fundadas num modelo de educação integracionista que vigorou até meados do século XX. Num e noutro caso, procuro apenas sugerir a essência do que ocorria em termos educacionais para chegar às possíveis considerações sobre os avanços dessa educação no decorrer do tempo. As questões desse capítulo, portanto, não tratam de descrever e interpretar os aspectos históricos do Brasil, mas tão somente os que se referem de maneira direta à educação levada aos povos indígenas, mesmo porque a educação indígena do passado já foi retratada em ampla bibliografia.

Portanto, estes contextos são utilizados neste trabalho porque oferecem elementos para compreender a educação indígena de hoje. Os Guarani pesquisados assimilaram e conservaram elementos culturais, e

simultaneamente seguiram o ritmo dos desdobramentos de desenvolvimento do país.

Desse modo, o ponto de partida “a educação escolar indígena” foi buscado na própria natureza da colonização, desde logo condicionada pelo intuito assimilacionista. Nas primeiras experiências coloniais em terras do Brasil, os indígenas não eram de interesse político da colônia. As questões sobre eles estavam fundadas na sua humanidade considerada duvidosa, cabendo aos missionários jesuítas atuar sobre eles convertendo-os em cristãos. Durante esse processo inicial, os principais encarregados da educação escolar dos indígenas eram os missionários que alfabetizavam e catequizavam, sendo eles precursores do que hoje pode ser chamado educação indigenista, que, grosso modo, são práticas realizadas por não indígenas que visam a inclusão de uma educação formal de base ocidental entre as nações indígenas habitantes do território Brasileiro. Esta fase, como mostrou Florestan Fernandes (1975), está intimamente ligada à “história da igreja no Brasil”. Assim, os povos indígenas que viviam no Brasil assistiram os missionários jesuítas virarem as costas para suas tradições e criarem um novo e violento caminho para o futuro. Desta forma, “o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional”. (Ferreira, 2001, p.72)

Do ponto de vista desse estudo, a educação missionária pode ser considerada como uma luta doutrinária. A linha geral do processo educacional foi determinada pela apropriação da língua tupi pelos missionários, caminho escolhido para uma fusão de sua doutrina com a língua indígena. Era um ajustamento que visava a conversão dos povos indígenas fundada na linguagem; essa tática ambicionava propor uma aprendizagem por meio da inter-relação direta entre missionários e indígenas. Florestan Fernandes observa:

Em seus relatos percebemos como eles concentraram seus esforços na destruição da influência conservantista dos pajés e dos velhos ou de instituições tribais nucleares como o xamanismo, a antropofagia ritual, a poliginia etc.; como eles instilavam no ânimo das crianças, principalmente, dúvidas a respeito da integridade das

opiniões dos pais ou dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais... (1975, p.27)

A educação escolar indígena da colonização, considerada à luz dessas reflexões, aponta os caminhos da educação gestada nesse contexto. Nos projetos pedagógicos os jesuítas tinham como princípio o padrão europeu de educação. Nele, as crianças deveriam ser as primeiras a serem catequizadas, ou melhor, fazerem parte da escola onde aprendiam a ler, escrever e cantar. Pe. José de Anchieta confirma esta proposta:

Visto que nosso principal fundamento está na doutrina das crianças, as quais lhes ensino a ler, escrever e cantar. A estes trabalhamos por ter debaixo de nossa mão, para que depois venham a suceder no lugar de seus pais, formando um povo de Deus. (Anchieta, 1984)

Elas eram objetos dessa pedagogia por estarem em processo de formação, portanto, poderiam dar respostas imediatas, diferentemente dos adultos, já cheios de vícios. Portanto, dominar crianças e jovens foi uma estratégia eficiente de descaracterização das culturas existentes no Brasil.

Esse modo assimilacionista de conceber a educação foi o mais longo da história. Sob essa perspectiva, coube aos missionários jesuítas organizar o ensino fundado na linguagem, que era o pré-requisito metodológico dessa época. O primeiro linguista indígena do país foi o Padre Anchieta que, em 1595, publicou uma gramática aplicada à educação indígena (= catequese). Até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu sob os cuidados dos missionários católicos, mas se ampliou posteriormente com a participação de outras ordens religiosas, masculinas e femininas. Eram Beneditinos, Franciscanos, os Capuchinhos, os Carmelitas, entre outros. (Cf. Alves, 1979)

O encontro desses dois mundos, o velho mundo, que tinha como princípio educacional o enquadramento do sujeito por meio de castigos físicos, regras, normas fundadas numa escola formal, e o novo mundo, dos indígenas, que sempre viveram independentes desses conhecimentos fundados na leitura e na escrita, trouxe muitos conflitos. Nos registros de Gandavo, o autor observa que pais e mães não se sentiam confortáveis, ficando irritados, com

os castigos físicos impostos pela escola, se “melindravam e ressentiam”. (Gandavo, 1980, p.29) Em decorrência disso, o número de alunos evadidos aumentava consideravelmente, pois os castigos esvaziavam as escolas. As palmatórias eram motivos de medo e fuga. Florestan (1975) ressalta no seu artigo sobre a educação tupinambá que nestas comunidades as crianças nunca eram reprimidas por castigos corporais, nem eram repreendidas pelas coisas erradas que fizessem, isto porque acreditavam que uma criança ofendida “não pensa agir bem”.

A partir da expulsão dos Jesuítas por Pombal, em 1759, a política indigenista viu sua natureza modificada, “*não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar índios e de ocupar suas terras*”. (Carneiro da Cunha, 1992, p.16) Os índios estavam fadados a um projeto ainda civilizatório, que tinha como pressuposto sua integração à sociedade por meio da catequese e da escravização. As cartas régias que chegavam de Portugal legitimavam as guerras contra os povos indígenas. Somente em 1831 esse quadro passou a ser modificado pela lei imperial. Pode-se dizer que esta foi a primeira lei nacional relacionada aos indígenas. Nela, o Estado assumia o papel de tutor absoluto dos órfãos do Brasil, e “retomava” uma importante decisão: o uso da catequese no plano civilizador, aplicado de forma pacífica. No ano de 1845, com o decreto 426, vieram definidos dispositivos educacionais, como a criação de aldeamentos e escolas inspirados nas máximas do cristianismo, com os missionários no exercício dessas tarefas. Observemos um dos artigos:

Art.1, & 7. Inquirir onde há índios, que vivam em hordas errantes; seus costumes e línguas; e mandar missionários, que solicitará ao presidente da província, quando já não estejam à sua disposição, os quais lhes vão pregar a religião de Jesus Cristo, e as vantagens da vida social.

O decreto instituíu as formas de civilização nos moldes de educação escolar. Foi o caminho adotado para transformar hábitos considerados primitivos em costumes ocidentais, mas de forma pacífica, sem qualquer tipo de violência corporal. O decreto veio para atender as elites econômicas do país, latifundiários, que se sentiam desconfortáveis com os indígenas, um

problema que precisava de uma atenção especial. O Estado, adotando o papel de tutor, passou então a usar a estratégia de garantir os ensinamentos para que eles não viessem a ser um problema ainda maior que pudesse comprometer os projetos imperiais.

Assim, instituíram os aldeamentos, que tinham como premissa reunir os índios, ficando estes sujeitos às leis civis e religiosas dos padres, separados dos colonos e dos outros índios. Segundo Berta Ribeiro (1983), nesses internatos as crianças eram afastadas das famílias, e os índios eram preparados para ser mão de obra barata para os não índios. O ensino de português prevalecia em detrimento das línguas nativas. O modelo de educação instaurado impôs mudanças sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica. A moral cristã imposta alterou hábitos empenhando-se para fazer os índios abandonarem costumes tidos como selvagens, sobretudo a antropofagia, poligamia e a nudez. Um dos impactos dessa política foi a substituição de aspectos da cosmologia indígena pela moral cristã. De acordo com Ferreira (2001, p.74): *“Existe, hoje, um consenso em torno da inadequação do modelo /educacional desse primeiro momento da história da educação escolar, mas os mesmos propósitos reaparecem, embora de forma sutil na próxima fase”*.

Na República, basicamente a partir de 1889, a base da responsabilidade da política indigenista era do Estado, que delegou às instituições religiosas a missão educacional civilizatória, ou seja, uma continuação do projeto iniciado no período colonial. Em 1906, com a lei nº 1.606, foi transferida essa função para o governo federal com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a quem foi delegada a gestão das políticas indigenistas. Nessa transição, os índios passam a ser uma questão rural ou camponesa nas mãos desse órgão, não havendo, assim, distinção entre estes e os camponeses do Brasil. O início da República foi marcado por intensos conflitos. O país crescia e com o fim da escravidão os imigrantes europeus eram mão de obra e também os novos donos das terras. Essas terras, na maioria das vezes, eram indígenas, o que acirrava confrontos. Todo esse contexto era inspirado pela ideia de desenvolvimento e progresso da economia nacional.

Com a República, o quadro da educação escolar não mudou significativamente. As missões religiosas continuaram responsáveis pela tarefa educacional civilizatória, em outras palavras, “*desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’, ‘civilizar’, e ‘integrar’ ou em uma cápsula, pela negação da diferença*”. (Silva e Azevedo apud Grupioni, 1998, p.150)

No entanto, considero a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para caracterizar a educação do século XX. Esse órgão surgiu como defensor do extermínio dos povos indígenas, já que as terras passaram a ser alvo do desejo e de disputas para exploração de seus recursos. No que diz respeito à educação indígena, o SPI continuou a política colonial e imperial de aldeamentos com o objetivo de formar os indígenas para a convivência nacional. O pensamento dominante da política indigenista dessa época era de que a situação do índio era transitória e que a assimilação dos costumes ocidentais se dariam de forma natural, cabendo ao SPI administrar esse processo até a efetiva transição.

As escolas mantidas pelo SPI eram idênticas às escolas rurais do Brasil, voltadas para alfabetização e trabalhos manuais com o claro propósito de preparar as crianças para assumir papéis dentro da sociedade. Com o desinteresse constatado, o SPI tentou reorganizar a escola mudando inicialmente seu nome para casa do índio, haja vista as lembranças de confinamento que o nome “escola” carregava. A alfabetização era em língua portuguesa, ponte para facilitar a capacitação em ofício. O SPI acreditava que simultaneamente ocorreria a assimilação de modo natural da cultura ocidental enquanto os índios eram instrumentalizados como mão de obra agrícola camponesa numa lógica de mercado. Todavia, por volta de 1957, o SPI entrou em processo de decadência administrativa e ideológica. O órgão passou a enfrentar problemas decorrentes dos conflitos de interesse com os estados, muitas vezes se submetendo a estes interesses, além de não se mostrar

capaz de barrar o avanço das terras indígenas, motivado por interesses econômicos, em diversos pontos do país.

Com o agravamento dessa situação e uma imagem negativa da instituição, em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar já havia se instalado no Brasil, o SPI foi extinto, tendo sido criada a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) para substituí-lo. Este órgão tinha amplos poderes para gerir a questão indígena. Uma das modificações significativas na história da educação escolar indígena foi o ensino bilíngue, como forma de respeitar os “valores tribais”, adequando as escolas à realidade dos povos. A escola continuou a ser vista como instrumento de integração, mas a FUNAI defendeu o uso bilíngue e investiu na capacitação dos índios para assumirem o papel docente nas suas comunidades. Mas seus objetivos não foram alcançados devido à falta de sucesso desse modelo de escola que, segundo Cunha (1990, p.103), fundamenta-se em três fatores: a falta de uma pesquisa sociolinguística dos grupos indígenas, a falta de uma política de capacitação dos professores, a falta de entrosamento com as instituições científicas e assessoramento aos projetos educacionais.

Pode-se dizer que as políticas indigenistas implementadas pela FUNAI não diferiram das que a precederam, já que trazia o discurso dúbio de valorizar a cultura indígena e , ao mesmo tempo, integrar os povos à cultura nacional. As escolas criadas pela FUNAI eram, na verdade, escolas do não índio adaptadas. Essa questão foi colocada por Cunha:

Destaca-se a preocupação com os calendários, currículos e material didático. Nesse particular, o ensino bilíngüe [sic], que tem sido priorizado como forma mais eficiente de adequar a escola à realidade cultural do índio, tem sido usado, no entanto, como um instrumento para facilitar o projeto de dominação cultural do Estado. (1990, p.109)

A FUNAI adotou o SIL (Summer Institute of Linguistics) para implementar sua política indigenista de garantia de um modelo bicultural. Esse instituto tinha como princípio o bilinguismo como caminho para integração. Nos dizeres de Ferreira:

o bilingüismo [sic] veio para atender interesses civilizatórios do Estado favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da

mesma forma que fazem os missionários evangélicos - os verdadeiros inventores das técnicas bilíngües [sic] - que procuravam a conversão religiosa. (2001, p.76)

Assim, as escolas indígenas deveriam voltar as atenções não mais para a comunicação em língua materna, mas também para os sistemas ortográficos, para as normas. *“Ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação desses fenômenos em caráter de urgência sob a alegação dos famigerados riscos eminentes de desaparecimento”*. (Silva e Amoroso apud Grupioni, 1998, p.151)

Somente com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (artigos 210, 215, 231), direitos foram conquistados efetivamente, horizontes foram alargados para compreender as transformações profundas do direito indígena de serem criadores de suas escolas, pensadores de sua cultura e autônomos em decisões sobre uma pedagogia diferenciada, encarada por eles, à luz de um novo momento histórico de rompimento com o passado.

O reconhecimento legal, no Brasil, do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e à manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos, é sem dúvida uma conquista que exigiu uma intensa mobilização. (Lopes da Silva, 2001, p.40)

A existência de toda uma legislação que garante a criação de uma escola Específica e Diferenciada pressupõe a obtenção, pela primeira vez, dos direitos dos povos indígenas de terem escolas em seus territórios. Com efeito, a criação da escola tem uma dicotomia, já que ela é um modelo ocidental a ser adequado aos povos indígenas, por isso depende de um intenso diálogo para se configurar. Daí as necessidades específicas e diferenciadas se construírem em parte regidas pelo Estado, em parte evocando pressupostos culturais dos povos. De tal modo, pode-se dizer que as escolas indígenas, a partir de 1988, seriam criadas em função das especificidades dos povos, sendo atendidas suas necessidades e os recursos requeridos pelos grupos, dos quais dependem a eficácia e o funcionamento. Esses são, portanto, o verdadeiro ponto de partida, toda vez que os indígenas abordam o direito a uma escola Específica e Diferenciada. Isto posto, devemos passar a algumas

considerações sobre a escola Específica e Diferenciada, que constituem matéria central da dissertação, começando pela observação de Lopes da Silva (1998, p.159), para quem: *“Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos pela sua relação com a exterioridade”*.

Com base na Constituição Federal de 1988, pode-se observar um avanço para compreender os desdobramentos na política de implementação da educação escolar indígena, mostrando, de um lado, a obtenção dos direitos legais; de outro, os dispositivos que progressivamente foram criados como forma de adequar o modelo diferenciado. No Decreto presidencial: *“Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino ouvida a FUNAI”*. (Decreto presidencial nº 26/91)

Ocorre, nesse momento, uma transferência de gestão da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), para o MEC (Ministério da Educação e Cultura). A gestão das políticas indígenas, que até então tinha um órgão específico para tratar essas sociedades, é transferida para um programa de órgão oficial sob administração de órgãos do governo e Secretarias de Educação. A partir daí, foi intensificado o conjunto de decretos e programas educacionais que levaram esse tema para os currículos das escolas. As relações se estreitaram, as trocas se fizeram essenciais para os desdobramentos de uma educação diferenciada, as práticas pedagógicas foram apropriadas e reelaboradas, reinterpretadas e experimentadas nas aldeias. Uma das diretrizes dessa escolarização era promover o incentivo e implantação da escrita em línguas indígenas para alfabetização e ensino no universo escolar.

Foram criadas também algumas legislações nacionais com artigos contemplando a educação indígena como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) de 1996, que veio para substituir a de 1961. Nessa lei, uma inovação de fundo são as possibilidades de adaptações, num currículo de base nacional, de acordo com as especificidades de cada povo, cada cultura.

A importância desses avanços consiste, sobretudo, no processo de aprimoramento da Lei Federal da Educação Indígena a partir da década de 90, progressivamente implantado em todo o país. O modelo de educação provisório e alternativo teve que formalizar propostas frente à legislação vigente, independente de cada Estado ter sua própria legislação, isto porque os fundamentos que deveriam reger a Escola Específica e Diferenciada deveriam ser da Legislação Federal, o que ressaltava uma relativa autonomia dos Estados na implementação desse ensino.

Para completar a formulação inicial, as leis continuaram sendo criadas progressivamente, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) - 1988, o parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - 1999, a Resolução CEB – 03/99 e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2001.

Foi criado também o Plano Nacional da Educação ou Lei nº 10.172, plano decenal que estabelece as metas e diretrizes a serem seguidas tal qual a LDB. Promulgado em 2001, o documento traz um capítulo específico sobre a educação indígena; faz ainda um diagnóstico da oferta da educação que, grosso modo, diz que continuam a ser experiências descontínuas e fragmentadas. O Plano Nacional de Educação ressalta o estado de *acefalia* no processo de assistência e gerenciamento da educação indígena criado desde a transferência da gestão da FUNAI para o MEC e destes para as secretarias estaduais de educação.

Esses dispositivos exprimem, no tocante à educação específica e diferenciada, o modo como o Estado vem progressivamente procurando ajustar a escola, com referência às suas culturas. De qualquer modo, há para cada povo especificidades nos modos de existir, de se organizar socialmente, nas suas tradições.

Novos olhares, nova forma de caminhar

Depois de um longo tempo, os processos de aprendizagem dos indígenas passaram a ser considerados. O que foi ignorado pelos europeus tomou novos rumos com o trabalho etnográfico deixado por cronistas e missionários, e com pesquisas desenvolvidas atualmente. Tais trabalhos permitiram analisar e elucidar os modos como os povos transmitiam conhecimento às novas gerações. O que aparentemente era sem leis, sem regras, desdobrou-se numa rede de relações estruturada diferentemente daquela percebida pelo europeu.

Em artigo publicado na Alemanha, em 1964, Florestan Fernandes descreve a pedagogia indígena na produção e transmissão dos conhecimentos. Ele demonstra que diferentemente dos povos civilizados, os indígenas tinham formas próprias de produzir e transmitir saber, ou seja, tinham educação. Neste sentido, Florestan comprova que a filosofia não era monopólio dos povos da Europa.

Numa sociedade sem escola, a prática educativa estava diretamente vinculada à produção de instrumentos de trabalho e na assimilação de valores e comportamentos. Mesmo sem professores, sem escrita, aprendia-se com o outro, com os mais velhos, com as histórias. Aprendia-se vendo, imitando, fazendo. Vivia-se da caça, da coleta, da pesca, da agricultura. O meio ambiente oferecia subsídios para uma formação permanente, dava o ritmo da vida.

Não se trata de fazer uma análise histórica, restrita, mas destacar a forma de aprendizagem e as apropriações culturais feitas pelos povos indígenas e o papel dos agentes formadores. A hipótese de que somente a escola formal transmite conhecimentos elaborados é desconstruída à medida que nos aproximamos de valores que nortearam a educação Tupinambá.

Segundo Florestan Fernandes, os Tupinambá tinham uma educação onde o indivíduo fazia parte de uma ordem social tribal, sem, no entanto, perder suas potencialidades individuais. Era um “Eu” coletivo, ou seja, cada indivíduo possuía seu espaço e tinha papéis dentro do grupo, que permitiam aflorar suas habilidades e aptidões. Mesmo numa sociedade homogênea as diferenças se manifestavam, porém, a organização social procurava usá-las de modo produtivo, já que atendiam necessidades materiais e morais do sistema tribal. Florestan aponta que:

Ele pode desenvolver-se plenamente, nos limites da interação de suas possibilidades psicorgânicas com os ideais de existência do meio. Mas esses ideais de existência é que põem à prova a condição humana de modo peculiar. (1964, p.79)

Nessa perspectiva, as limitações das aptidões decorriam do próprio modo de vida, da organização do grupo, que se traduziam em formas tradicionais de adaptação ao meio. A preocupação era ressaltar o papel homogeneizador da educação sem perder de vista o indivíduo na sua diferença, como co-responsável pelos desdobramentos da ordem social. As diferenças individuais tornavam-se necessárias como instrumentalização, requeridas para o equilíbrio tanto do indivíduo como da sociedade.

Nessa sociedade, quem ensinava e produzia conhecimento não era um mestre, um sábio. Havia um sentido comunitário onde todos tinham acesso ao saber, desde que fossem seguidas as prescrições resultantes de princípios de sexo e idade. A instrução se dava por meio de um processo de apropriação da herança cultural compartilhada pelos membros do grupo de forma aberta. Dessa maneira, havia um *intercâmbio cotidiano* na transmissão da cultura. Todos eram simultaneamente professores e aprendizes numa troca assistemática, por contatos pessoais e diretos com os outros e a natureza. A

tradição oral foi sem dúvida um grande arquivo do saber dos povos indígenas. Eram muitos os aprendizes e o princípio era universalizar o conhecimento, isto é, fazer do conhecimento de uns o conhecimento de vários:

Todos podiam aprender algo em qualquer tipo de relação social, o que convertia qualquer indivíduo em agente de educação tribal e projetava os papéis de “adestrador” ou de “mestre” em todas as posições da estrutura social. Merecem relevo particular, entretanto, as pregações dos principais, que favoreciam a atualização da memória coletiva e certos anseios de corresponder às exigências das tradições tribais. (Ibid., p.40)

Outro valor que norteou a educação Tupinambá foi a “ação”. Assim, os mais velhos assumiam o papel social daquele que ensinava. Ele garantia, a reprodução da herança sociocultural. *Aprender fazendo* era a forma de eternizar as verdades transmitidas. Tais verdades eram compartilhadas com as crianças, antecipando sua iniciação na filosofia educacional dos Tupinambá.

Finalmente, o valor do exemplo, dado pelos adultos e seguidos pela imitação das crianças, assegurava o legado da tradição. Dando exemplo, os mais velhos carregavam a missão do mestre. O sentido desse exemplo está contido apenas nele, um sentido que foi construído nas raízes profundas da tradição, sendo, portanto, um trabalho coletivo, realizado no plural, um trabalho vivo, pulsante e em constante construção.

(...) fui um dia visitar o grande thion, principal das Pedras Verdes, Tabajara; quando cheguei a sua casa, e porque o pedisse, uma de suas mulheres me levou para de debaixo de uma bela árvore no fim de sua cabana, que a abrigava dos ardores do sol, onde estava armado um tear de fazer redes de algodão, em que ele trabalhava. Pelo meu intérprete perguntei-lhe a razão porque se dava esse mister. Respondeu-me: porque os rapazes observam minhas ações e praticam o que eu faço; se eu ficasse deitado na rede e a fumar, eles não queriam fazer outra coisa; quando me vêem [sic] ir para o campo com o machado no ombro e a foice na mão, ou tecer rede, eles se envergonham de nada fazer. (Yves d'Évreux, viagem ao norte do Brasil apud Fernandes, p.78)

Seguramente essa forma de ver a educação Tupinambá trouxe um novo olhar para a realidade dos povos indígenas. Vê-los como homens diferentes, mas homens com sua história, com seu modo de vida, era algo novo. Suas características, seu modo de ensinar era marca de suas diferenças, mas nem

por isso pior. Suas finalidades práticas eram alcançadas e as atividades não eram adaptadas ou modificadas em função dos menores. Estes, por sua vez, tinham que dar conta por si próprios, não se observando uma mudança da didática em função das idades. É justamente a didática, a criação de meios de transmissão e aquisição do conhecimento pelas crianças e jovens, que surge no centro da questão sobre o papel da tradição na criação de uma cultura educacional própria. Nesse sentido, o sucesso da pedagogia Tupinambá engendrava a incorporação dos conhecimentos transmitidos por uma sociedade sem escola, mas que tinha estabelecido suas finalidades e imposto suas regras vitais para sua sobrevivência. Eles criaram seus próprios caminhos e supriram suas necessidades internas. As crianças e jovens Tupinambá, formados pelos mais velhos, inseriram-se na cultura geral; perpetuá-la era seu destino e, nesse contexto, certamente o papel exercido pelos mais velhos era fundamental, pois ele era a ponte para o aprendizado.

Em vários textos narrados por cronistas, vem à tona o espanto na constatação da *humanidade* presente nos indígenas. Alguns relatos retratam a surpresa das habilidades e ações dos Tupinambá. Os fragmentos abaixo fazem parte de um acervo de documentos que ilustram as características desses índios e que serviram de material etnográfico para entendimento da pedagogia dos Tupinambá.

Em verdade, imaginava eu que iria encontrar verdadeiros animais ferozes, homens selvagens e rudes; enganei-me, porém totalmente. No que diz respeito aos sentidos naturais, tanto internos quanto externos, jamais achei ninguém, indivíduo ou nação que os superasse.

Têm o olfato tão perfeito que, como um cão (à exceção da bondade), reconhecem a pista de um inimigo e discernem duas pessoas de nações diferentes (...) Assim como a vista tem eles os outros sentidos do ouvido, do paladar e do tato. (...) embora permaneçam perpetuamente no ócio, quero dizer, não tenham leitura, nem estudos, nem educação de espécie alguma, conservam um espírito e um julgamento natural tão bons quanto possíveis.

Recordam-se os velhos de fatos passados a cento e vinte, cento e quarenta e cento e sessenta anos, e às vezes mais, e contam com minúcias os empreendimentos, os estratagemas e outras particularidades do passado, quer para animar os seus a fazerem a guerra contra os inimigos, quer para divertir os próprios amigos. (Claude d'Abbeville, História das missões dos padres capuchinhos

na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas apud Fernandes,1964, p.59)

O olhar sobre a Educação indígena retratado por Florestan Fernandes provavelmente veio delinear novos rumos, reescrever a história dos povos indígenas. Diferentemente do que pensavam os colonizadores, havia entre eles educação, fé, história e originalidade, havia uma educação que se confundia com o seu próprio processo de existir. Recontar a história de suas vidas é recontar a história da educação sob um outro ponto de vista, mais local, relacionado ao seu cotidiano e aos agentes presentes na sua realidade concreta.

Não se trata só de uma análise de material etnográfico, restrita, mas de destacar as criações existenciais das culturas. Neste contexto, a hipótese de que só se produz conhecimento na escola não se confirma. Os conhecimentos dessa sociedade Tupinambá foram adquiridos por gerações e gerações que sempre devolveram para o seio desta uma cultura particularizada. A questão de referência é que essa educação obedece outros interesses. O conhecimento estabelece-se ou transforma-se dentro de uma dinâmica voltada para a reprodução de uma cultura própria, onde o ensino e a aprendizagem alimentam a cultura.

Há uma solidez na história dos povos indígenas que não se relaciona com muitos dos documentos dos cronistas. Há toda uma construção engessada de povos sem história, sem educação. O estranhamento dos povos indígenas foi pouco retratado, principalmente quando se falava da ganância e da avidez pelas suas riquezas, como no fragmento a seguir:

(...) vós outros mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois da nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (Discurso Tupinambá anotado por Jean de Lery, RJ,1558)

Essa dissertação procura ver outros caminhos, buscar outras estratégias pensadas para criação de situações de educação que conduziram os povos indígenas a demandar hoje, em suas aldeias, escolas com efetiva ação educacional. Trata-se de novos caminhos, novas possibilidades, novas interlocuções, novo momento histórico, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

CAPITULO II

APRENDIZAGEM: COMO? COM QUEM?

O caminho político pedagógico da educação para os índios

A obra de Florestan Fernandes ecoa até os dias atuais. Ouso dizer que sua análise sociológica de Educação é uma das mais completas, pois permite ao leitor a plena compreensão de uma organização social, tornando sua obra imprescindível para as discussões de Educação indígena. Os desdobramentos do conceito de educação de Florestan trouxeram nova luz à concepção que se tinha sobre os povos indígenas do Brasil, vistos até então como selvagens. Esse novo olhar, veio romper com o antigo paradigma que encarava os índios como povos sem cultura, e abrir novos caminhos que favorecessem, num sentido amplo, um novo entendimento da organização social desses povos. É nessa nova realidade, descrita e analisada por Florestan Fernandes, que estão localizadas matrizes de reflexão importantes, ou seja, propostas de educação para o índio, diferente de educação indígena por ele descrita.

Obviamente, pensar numa escola formal para os índios implica em diferenciar os processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma educação que vem das relações de contato e da inclusão dos indígenas ao Estado nacional. Assim, os caminhos desse trabalho se estruturam numa demonstração cronológica das concepções de escola como instrumento de colonização e negação da identidade, portanto, da diversidade, instituídas a

partir do século XVI, abordada no primeiro capítulo. Nesse segundo momento, focamos a tentativa de construir uma educação para os índios, aqui retratada numa etnografia, numa panorâmica do alcance dessa educação gestada nos anos 70.

A política indigenista nacional iniciada no século XVI e que se fundamentava numa tendência homogeneizadora, assimilacionista e de integração dos povos indígenas ao Estado, passou a ser fortemente questionada. Em fins da década de 60 e início da de 70 começaram a surgir diversas organizações não governamentais dispostas a atuarem em favor das populações indígenas (Comissão Pró Índio, Centro de Trabalho Indigenista, Associação Nacional de Apoio ao Índio etc.) Avolumavam-se manifestações em defesa dos povos indígenas e um novo cenário passava a se constituir. A década de 70 - período do “milagre” econômico e da ditadura militar - é a época da transamazônica, da barragem do Tucuruí, do projeto Carajás. Os índios eram considerados empecilhos ao desenvolvimento, e, desta forma, o contato forçado e os deslocamentos destes para a entrada dos tratores para a abertura das estradas era o cenário do progresso em andamento. Uma nova pauta passou a ser discutida no sentido de uma política indigenista fundada no pluralismo cultural, ou diversidade cultural, que passa a ser vista como possibilidade de unidade nacional, rompendo com a negação do outro. A efetiva mudança entre essas duas políticas se constituiu a partir dos movimentos organizados, retratados aqui na década de 70, onde antropólogos, missionários, linguistas, sociólogos, médicos, indigenistas, educadores, juristas e lideranças indígenas, todos estavam mobilizados para o mesmo fim, ou seja, a luta pela legitimação dos direitos indígenas entre eles e a educação. Então, surgiu a necessidade de contar com consultorias específicas das universidades, isto porque o CIMI, OPAN, CPI/AC estavam desenvolvendo atividades educacionais para alguns povos indígenas. Nessa época, a constituição desses movimentos pró-indígenas foi-se delineando *“paralelo ao oficial e quase sempre em conflito com este”*. (Monserrat/OPAN,1989, p. 245)

Nesse contexto, portanto, a educação já estava presente em algumas aldeias, *“trabalhos estavam sendo realizados neste setor, isoladamente, de*

modo que pessoas ou equipes tinham pouco ou nenhum conhecimento de como decorriam as experiências nas outras áreas indígenas” (OPAN, 1989, p.3), portanto, era motivo de preocupação o tipo de educação que estava acontecendo. Quem estava dando aulas? Qual língua estava sendo ensinada? Quem estava inserido nas escolas nacionais? Ter acesso a essas informações era de suma importância. Pode-se dizer que este foi o momento de tomada de consciência, por meio de um intercâmbio de experiências concretas do tipo de escolarização que ocorria nas aldeias e que para Meliá (1989, p. 10), “o mais comovente intercâmbio dos prantos, por mais lúcido e penetrante que seja, de pouco serve se não chega a uma análise ativa da situação. Isto quer dizer que se tem de trabalhar sobre experiências e não sobre discurso”.

Esse momento era de acesso às experiências e mapeamento do que estava acontecendo de forma desordenada. Era importante tentar novos ordenamentos, analisar as experiências em curso, muitas “modestas” ou “incipientes”, segundo Meliá, mas concretas, o que já era um grande avanço. A necessidade inicial veio do isolamento dos trabalhos e de uma filosofia de educação indígena, por parte do órgão oficial; neste contexto, a FUNAI foi criticada por vários autores, como Ferreira (2001, p. 79), que consideraram inadequada a política de ensino avaliada como coerente com os interesses da classe dominante. O importante era pensar conjuntamente numa educação comprometida primeiramente com a sobrevivência e a identidade dos povos indígenas.

Segundo Meliá,

No Brasil as tentativas de escolarização de índios, realizadas nos últimos 65 anos pelas mais diversas instituições em moldes da tradicional educação nacional, redundaram em completo fracasso. Tais tentativas têm contribuído, sobremaneira, para acentuar a marginalização dos povos tribais e gravar as acusações internacionais contra o Brasil, quanto ao extermínio cultural dos povos acima referidos. (apud Ferreira 2001, p. 80)

As questões de fundo que se apresentavam sobre a escola diziam respeito às preocupações de que o Estado assumisse o processo educacional dos povos indígenas e que desconsiderasse as especificidades dos povos, levando-os à integração aos sistemas escolares estaduais. A questão da

língua também se apresentava conflituosa, como até hoje, isto porque experiências de alfabetização dos índios na escola “nacional” resultaram em fracasso, pois a língua portuguesa não era a língua materna dificultando a assimilação dos códigos de leitura e escrita. Ler e escrever se apresentavam como ações complexas, porque aí estão implícitos significados sociais e ideológicos. Nestas práticas fundem-se dois mundos, duas linguagens, uma interface mediada pela escrita, entre o sujeito e os outros sujeitos, um tipo de comunicação que não fazia parte do universo indígena.

Que língua ensinar nas aldeias?

A língua materna? A língua nacional? As duas?

No “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, organizado pela CPI/SP, em 1979, ocorreu o primeiro movimento nacional envolvendo diferentes segmentos e trazendo experiências de educação em áreas indígenas. Esse encontro tinha uma perspectiva política, que consistia em pensar a “Educação como fator de autodeterminação e respeito aos povos indígenas”, e contavam com setores acadêmicos para discussões de situações concretas. (Cf. Ferreira, 2001, p.88)

Sobra a língua a ser utilizada nas aldeias, não se chegou a um acordo, mas certamente este tema foi amplamente debatido, diferentes posições foram defendidas. Alguns acreditavam que a língua materna deveria ser ensinada, porém alguns povos já tinham assimilado a língua nacional e tinham poucas referências da materna. Ensinar a língua portuguesa também traria dificuldades, porque ela poderia ser priorizada em relação à materna. O bilinguismo também foi questionado na sua eficácia, já que na faixa etária das crianças corria-se o risco de assimilação da língua nacional em detrimento da língua materna. Essas diferenças de ideias se manifestavam tanto nas lideranças indígenas como nos estudiosos.

A esse respeito, esclareceu Ruth Monserrat:

Num sentido muito restrito, pode-se falar de alfabetização como o domínio de uma técnica de transposição da fala para um código

escrito. Nesse sentido não interessaria qual a língua utilizada para tal fim. Num plano mais amplo porém, mesmo esse domínio “técnico” será sempre questionável na medida em que a língua utilizada não for a materna, i.é., aquela em que o indivíduo pode realmente expressar o seu ser social (comunicação) e individual (pensamento) por completo. Seria como conhecer algumas regras do xadrez e jogá-lo tendo à disposição só algumas peças do jogo. Então, nesse sentido mais abrangente, alfabetização seria o domínio da língua (materna) no nível escrito (leitura e escrita)... (Carta à subcomissão de Educação, 02/11/1980 apud Monserrat, 1981, p.21)

Essa colocação dá um novo sentido para refletir que tipo de língua deveria ser levada aos povos indígenas. A partir desse fragmento de carta podemos dizer que uma alfabetização em língua portuguesa implicaria numa aprendizagem incompleta ou demandaria um tempo muito grande de assimilação. Sob esse ponto de vista, seria pertinente levar às aldeias a língua materna. No entanto, algumas questões foram apresentadas alavancando as discussões iniciadas, pois muitos indígenas questionavam por que aprender uma língua que já dominavam. Obviamente, há por trás de toda alfabetização, questões ideológicas. Como uma grande corrente de linguistas, antropólogos e educadores defendessem a educação indígena nas aldeias, considereei demonstrar que esse ponto de vista não era o único e que, portanto, caminhos possíveis deveriam ser acolhidos de acordo com escolhas das lideranças e dos povos:

A justificativa de alfabetização na língua indígena como um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena, repousa nas afirmações do tipo: “é importante para o índio ver que sua língua vale tanto quanto a do branco” ou “a língua indígena escrita está mais próxima da estrutura do pensamento indígena, e assim é capaz de melhor reproduzir seus mitos, a sua cultura”. Convém lembrar da inconveniência de se fixar como única uma versão possível do mito. O mito traduz as reflexões da sociedade sobre questões estruturais, e reflete na valorização ou abandono de seus episódios, o momento e a situação vivida pelo grupo. Fixá-lo através da escrita, acreditando estar valorizando a cultura indígena indica, de modo muito claro, a visão etnocêntrica que se tem da escrita, como a melhor, senão única, maneira de se transmitir saber. É acreditar que as culturas indígenas não tenham nenhuma outra capacidade de resistência e que, portanto só poderão ser preservadas se fixadas numa escrita fonetizada, depositária do nosso saber, mas não do saber dos índios. (Ladeira, 1981, p.171)

Este texto ressalta a importância de se ouvir os povos, seus interesses e desejos, senão acaba-se por impor vontades alheias aos interesses dos

indígenas, como a velha relação entre dominador e dominado. As dificuldades encontradas eram técnico-pedagógicas, linguísticas e ideológicas. Alguns defendiam a escola bilíngue, experiência adotada em países da América Latina, outros a criticavam; uns defendiam alfabetização na língua materna, outros em Português. O desconhecimento linguístico e as diferenças de sistemas ressaltavam a problemática da alfabetização.

Os diferentes posicionamentos sobre a língua a ser ensinada nas aldeias se apresentam, ainda hoje, como um impasse na organização das escolas. O desenrolar da organização das escolas se apresentava como um emaranhado e a criação dela nos moldes das escolas nacionais, um desafio. A grandeza das dificuldades requeria ações diferenciadas, isto porque, até então, a escola que se tinha era muitas vezes a que os próprios índios procuravam, escolas nacionais, e nas aldeias muitas vezes os professores eram não índios e a língua ensinada, o português, com uma prática que se igualava às escolas estaduais.

Nesse sentido, o primeiro encontro nacional de educação indígena, realizado em 1979, foi divisor de águas, já que nele foram identificadas questões relevantes sobre a educação indígena e ideias sobre o que era o modelo de educação pleiteado pelos povos. Uma unidade de pensamento passava a se constituir entre eles, que consistia em assegurar uma educação específica e diferenciada. Essa premissa foi norteadora das ações instauradas nas décadas seguintes, com novos encontros, fortalecimento dos movimentos e implantação de projetos assegurados por parcerias, antropólogos e movimentos de apoio aos povos indígenas. À medida que se discutia a educação existente nas diferentes aldeias, delineava-se o que deveria ser garantido na sua instauração como direito.

Nesse encontro, de dimensões nacionais, onde a presença de antropólogos e sociólogos foi marcante, os projetos em andamento sobre educação para os índios foram apresentados. Muitos deles relataram o sucesso dos trabalhos, outros as dificuldades, outros falaram de trabalhos solitários e esforços individuais, muitos acreditaram na pedagogia política de Paulo Freire, adotada em diferentes aldeias, outros tinham metodologias

próprias. Esses relatos foram publicados, e desse encontro um documento final veio denunciando a sistemática rejeição da política indigenista oficial e expôs tentativas de se levar às aldeias propostas alternativas de educação escolar.

Aprendendo com palavras

Certamente, muitos foram os desafios de levar alguma forma de alfabetização para as aldeias. Foi justamente por constituir-se como ferramenta de comunicação que, na década de 70, a Pedagogia de Paulo Freire foi adotada como política de educação para muitos povos indígenas, pois segundo ele:

o processo de alfabetização política - como o processo linguístico - pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso a prática de conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização de outro. (1980, p.28)

A base de orientação dada por esse autor leva em conta o contexto de inserção dos povos e uma tomada de consciência crítica que desvela a realidade. No entanto, a pura e simples conscientização não tem poder transformador se desvinculada da “práxis” ação - reflexão. A consciência do mundo e de suas mazelas e o ato de tocar essa realidade abrindo novas possibilidades de vida é, acima de tudo, um ato humano. Nada é intocável, as realidades são transformáveis porque são históricas, assim sendo, a utopia é fundamento para um mundo melhor. Para Paulo Freire (1980, p.27), a utopia é a “*dialetização dos atos de denunciar a estrutura dominante e de anunciar a estrutura humanizante*”. Portanto, é essa consciência do mundo e de suas diferenças existenciais que permeia a leitura de educação desse autor. Segundo ele, a consciência e o olhar crítico produzem a “*desmitologização*” e,

consequentemente, desvela a realidade e os “*mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante*”. (Ibid., p.29)

A experiência de alfabetização levada por Pereira (1981, p.37) da Casa do Índio, Acre (1977), para esse encontro nacional, ressaltava os fundamentos do método aplicado em fichas e listas de palavras que permitiam jogos de criação, combinações silábicas e, assim, apropriação de outras palavras. A reflexão de fundo era de Paulo Freire. As palavras a serem trabalhadas seriam buscadas na realidade em que os alunos indígenas estavam inseridos e a língua explorada, o português. Paralelamente, eram exploradas temáticas envolvendo cultura e direitos indígenas. No final da experiência, sentiu-se a necessidade de aprofundar a metodologia em campo para inferir a qualidade dela, mas foi ressaltado que sem o conhecimento da língua indígena o trabalho seria superficial.

À primeira vista chama a atenção o método silábico, usado nas escolas nacionais e que tem como premissa a memorização. A autora do projeto resalta usar o bilinguismo no decorrer do método, basicamente na hora da confecção das palavras. Essa demonstração do método de alfabetização é importante, já que foi utilizado por um grande número de projetos instaurados nas aldeias. Muitos não chegaram a se concretizar frente às dificuldades encontradas. Vale citar o exemplo do grupo Suruí, Rondônia (1978), onde as dificuldades na comunicação inviabilizaram a operacionalização do projeto, pois os Suruí falam(vam) um português limitado, com um repertório reduzidíssimo, e os professores não conheciam a língua indígena o suficiente para alfabetizá-los.

Outra experiência foi a dos Xavantes, em que a professora diz ter se inspirado na cartilha do Mobral para orientar sua prática, mas relata ter criado sua própria maneira de atuar usando o bilinguismo. Ela partia de temáticas de interesse dos índios, buscava uma palavra geradora do texto trabalhado, desdobrava essa palavra em atividades diversas, fazendo gerar outras com as sílabas da palavra original. Posteriormente, explorava a palavra em português e em xavante: wa’adi (“preguiçoso”), wa’wa (“piranha”), wahã (“eu”); os

fundamentos de sistematização eram também silábicos. (Cf. Ferreira, 1981, p.66)

Considerarei a demonstração dessas experiências metodológicas aplicadas da Casa do Índio e dos Xavantes como pano de fundo, isto porque confrontá-las com o que se tem hoje na legislação favorece o entendimento dos alcances da escola específica e diferenciada. A atenção neste sentido é para o fato de que o princípio era garantir o acesso àqueles que pleiteavam o saber, e deve-se reconhecer que foram muitos os que se desdobraram para levar esse conhecimento às diferentes aldeias do Brasil.

Antropólogos, não só do Brasil como de outros países, como Izabel Hernandez, do Chile, viram na filosofia de Paulo Freire uma possibilidade de alfabetizar os povos indígenas. Assim, o espaço da aldeia do Chile também passou a ser centro de aplicação dessa ação considerada transformadora para os Mapuche.¹ A metodologia que ela levou foi a do bilinguismo, com um recurso conscientizador e com uma proposta transformadora “*Ler e escrever já não são suficientes neste momento, nesta parte da América; é preciso comer todos os dias e lavrar a terra. É preciso tomar consciência. É preciso uma escola que contribua, ao menos um pouco, na tarefa de libertação dos povos pobres*”. (1981, p.11) Nessa proposta de Paulo Freire, as aldeias são divididas em duas - uma, contextual, de sustentação e de produção de uma cultura própria descrita por Florestan Fernandes, e outra, referenciada na língua portuguesa, com discurso libertador; estas eram as bases da pedagogia política de Freire, instância na qual o conhecimento e as experiências se engendravam. As atividades dessa pedagogia foram realizadas de forma concreta e particularizada de acordo com as diferentes experiências. A construção dessa pedagogia tinha objetivos globais por ser de caráter popular, o que dava a esse procedimento uma organização que atendia os índios (motivação), mas propunha também a apropriação de um conhecimento universal (língua). A construção dessa prática estava, neste contexto, relacionada a metas e objetivos muito específicos.

¹ Mapuche (mapu=terra, che=gente): gente da terra. Povo indígena que habita a região centro-sul do Chile. Izabel Hernandez realizou uma experiência de educação aplicando o método Paulo Freire junto a esta comunidade indígena.

Izabel Hernandez introduziu a metodologia de Paulo Freire, levando até o povo Mapuche o bilinguismo, que segundo Menin:

Na prática de Hernandez, tem raízes históricas diferentes. É baseado na fala do índio marginalizado, empobrecido e rebelde. O método de alfabetização utiliza um recurso conscientizador que poderá tirá-lo deste mundo limitado e obscuro no qual o invasor europeu o colocou há séculos e continua a fazê-lo por meio de seus filhos, sem nenhum pudor. (apud Hernandez, 1981, p.9)

Atenta às polêmicas geradas em torno do bilinguismo, Hernandez buscou uma consultoria com diversos pedagogos e linguistas sobre este método de alfabetização. A opinião dos consultados indicou a necessidade do aprofundamento da língua indígena, nos níveis fonológico e semântico. No entanto, tais procedimentos envolveriam linguistas durante um longo tempo. A autora ressalta que a caracterização da língua mapuche não coincidia entre os linguistas e isso era importante para determinar o perigo de aplicar um ensino silábico a uma língua que não tinha divisão em sílabas. Porém, a grande maioria dos especialistas acreditava que o grau de biculturalização do povo ocasionaria equiparação de ambas estruturas linguísticas. Todos os envolvidos ressaltaram a importância da experiência e sua aplicação positiva e, como diz Menin:

Na verdade, a metodologia que ela emprega é original, baseia-se nas possibilidades que o bilingüismo [sic] de grande parte de nossa América oferece: um bilingüismo [sic] latente que existe há séculos e luta para desenvolver-se (para afirmar-se) definitivamente, sem perder sua perspectiva transformadora. (Ibid., p.10)

Assim como no Brasil, os Mapuche do Chile passaram a aprender com a palavra geradora. Ela traçava a trama, fazia-se o discurso, tecia-se o texto. Um texto que tinha de caber naquele contexto. Tinha de ter significado, interno e externo, para se fazer transformador, libertador. Para que o sucesso ocorresse era necessário conhecer o povo, a língua, a história. A palavra era a instância que operava o desencadeamento de novas palavras e de sentidos ancorados no educando e no educador.

No contexto apresentado, destacava-se o espaço de interação social formada pelo par educando/educador. Os resultados produzidos pelas necessidades de cada grupo davam origem a discussões e culminavam com a implementação da pedagogia da palavra que tinha como produto os discursos

e outras palavras. A pedagogia de Paulo Freire visava criar condições pedagógicas de aprendizagem de um conhecimento prático da dialética. Na sua proposição, a dialética materialista histórica é associada à ação que transforma, levando à reflexão. A conscientização amplia os modos de agir e de pensar do sujeito sobre si mesmo e sobre o meio histórico social que o cerca. Foram muitos os projetos implementados, provavelmente mobilizados pela filosofia política, haja vista ser o método silábico o mesmo utilizado nas escolas nacionais daquela época. Foi no âmbito dessas experiências, ainda cambaleantes, que muitos povos indígenas recriaram suas experiências históricas, quer na língua portuguesa ou na indígena, por meio da escrita.

Evidencia-se nessas abordagens a importância do envolvimento entre grupos indígenas e estudiosos. Historicamente, estes últimos foram (entre outros) mediadores da organização política indígena e das suas relações com a sociedade nacional. Sua influência pode ser sentida na organização para a sua auto-representação, na apropriação da escrita, na luta organizada pelos direitos territoriais e pela escola, caracterizando a transição histórica da realidade indígena numa relação com o Estado nacional. Em 1987, a mobilização para a Assembléia Nacional Constituinte contou mais uma vez com o esforço e a participação das diversas entidades de apoio, comprometidas com a luta dos povos indígenas, e com os próprios povos indígenas e suas organizações, o que resultou na garantia, pela nova Constituição, de direitos fundamentais para a educação indígena.

Do meu ponto de vista, existe algo de ilustrativo nessa localização das escolas e no conhecimento que elas encerram a partir das experiências de cada povo, pois reafirmam as escolas na concepção de “fronteira”, conforme observa Tassinari:

como espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. (2001, p.68)

Tassinari (2001) buscou no conceito de “fronteira” fundamentos para analisar a escola indígena *“como espaço de índios e não índios e, assim, um*

espaço de angústias, incertezas mas também de oportunidades e criatividade”. Neste sentido, não devemos perder de vista que muitos caminhos ainda estão se constituindo, muitas experiências estão sendo vividas e, nesse intercâmbio, a busca é pelo acerto.

Nas novas experiências de escolarização dentro do modelo específico e diferenciado, gestado na década de 90, estreitaram-se as relações com a academia, mais precisamente com antropólogos e linguistas, atuando no fortalecimento das premissas que orientaram a lei federal que regulamenta a educação indígena. O princípio é que uma nova escola deveria emergir a partir da legitimação da instituição no âmbito das aldeias, indo além, garantindo suas especificidades tão almejadas.

Nesta perspectiva, procuro os desdobramentos que ocorreram num diálogo com algumas produções acadêmicas, algumas focadas em estados específicos, como o caso do Maranhão, outro como o São Gabriel, buscando uma consistência na forma que as escolas passaram a se constituir. Com bases em dados oficiais e no discurso dos atores envolvidos, tentarei, grosso modo, balizar os alcances desse novo modelo de educação indígena específico e diferenciado.

Como estão as escolas indígenas específicas e diferenciadas no Brasil?

De acordo com os dados oficiais, ainda são incipientes os resultados esperados nessa experiência diferenciada de escolarização:

Os números mostram que apesar dos avanços conquistados nos últimos anos pelos povos indígenas em termos do direito a uma educação intercultural, muito ainda é preciso ser construído em termos de prática de sala de aula, de formação de professores indígenas, de produção de materiais para que as escolas em terras indígenas ofereçam uma educação diferenciada, de qualidade e que valorize a língua e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. (MEC, 1999)

Em princípio, a orientação era que os projetos que até então funcionavam de forma alternativa e desordenada deveriam ser formalizados numa relação efetiva com os governos Estaduais e Federal. Inicialmente, as atenções se voltaram para a capacitação de professores indígenas,

implantadas em todo o país, e assumidas pelas Secretarias de Educação e ONGs. Essa educação teria suas diretrizes definidas pelos grupos indígenas e suas parcerias, sem perder de vista os pressupostos legais na elaboração de um currículo escolar específico e diferenciado.

No entanto, fazer uma avaliação desses resultados ou uma leitura de como andam essas escolas, são procedimentos que encontram entraves burocráticos; segundo Grupioni (2008, p.121), “*data de 95/96 o início de um processo de cadastramento das escolas indígenas*”, o que inviabiliza dimensionar a inserção das escolas nas aldeias do Brasil. Somente em 1999, com o censo escolar indígena, foi possível ter acesso aos dados que apresentavam o contingente de alunos e professores nas aldeias.

Segundo o Censo (1999), são 1.392 escolas em terras indígenas espalhadas pelo país (exceção do Piauí e Rio Grande do Norte). As diferenças de reconhecimento legal são de acordo com a região, sendo pouquíssimas identificadas como escolas indígenas. Em sua grande maioria, são consideradas escolas rurais ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos próprios dessas instituições. Mesmo com a resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (PPA, p. 2001), que reconhece a criação da categoria escola indígena “*a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios*”, garantindo autonomia pedagógica e curricular e ressaltando a importância de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização. A resolução estabelece também que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional, criando carreiras próprias para o magistério indígena e realizando concurso público para o ingresso na carreira

No entanto, os dados apresentam um largo distanciamento entre o discurso oficial e a ação. Foram identificadas 1.392 escolas e 93.037 alunos. Atuavam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não índios. Chama atenção a formação dos professores: 28,2% não haviam completado o ensino

fundamental, 24,8% tinham somente o ensino fundamental e 17,6% com ensino médio, magistério indígena.² (Cf. MEC, 2001)

Os dados sobre o que estava sendo ensinado nas escolas permitem que se tenha uma ideia do que ocorre no processo educacional dos indígenas no Brasil. Sobre a utilização de aspectos indígenas no currículo escolar, 751 escolas (54% do total) responderam positivamente. Para Grupioni:

(...) seja lá o que isso possa significar em termos do exercício de uma educação concebida como “diferenciada”. Mas o surpreendente, creio que não seja propriamente o percentual daquelas que responderam sim, mas as que indicaram não incluir aspectos da cultura indígena no currículo escolar, isto é 46% do universo pesquisado. (2008, p.119)

Um terço das escolas usava material diferenciado. Obviamente, esses números sofriam alternância de acordo com os Estados: Minas Gerais, por exemplo, afirmava que todas as escolas possuíam material específico, já no Estado de São Paulo, das 10 escolas cadastradas apenas uma informa possuir o material. (Cf. MEC, 2001)

Com o Censo verificou-se também que o acesso ao RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), norteador da pedagogia diferenciada, não havia chegado a todas as escolas, ou seja, somente 51,5% tiveram acesso, isto em alguns Estados, em outros, menos de 20%.

Nesse breve panorama da situação indígena podemos vislumbrar a precariedade da escola específica e diferenciada. O que se preconizava como fundamento e preocupações para uma escola de qualidade apresenta dificuldades de grandes dimensões, problemas ocorridos nas décadas de 70 e 80 que ainda não foram superados. A forma desordenada de conceber a escola persiste, os Estados e municípios não asseguram o que diz a lei, os professores continuam com baixa escolaridade, o bilinguismo continua inconsistente e questionado em muitas aldeias, a produção de material pedagógico específico, através do qual os povos podem ser considerados e auto-representados, nos seus mitos e narrativas, ainda não tem consistência.

² Os demais professores indígenas contavam com a seguinte formação: 4,5% - ensino médio; 23,4% - ensino médio com magistério e apenas 1,5% - ensino superior. Esses dados sofrem variações entre os estados e regiões. (MEC, 2001)

Esses dados elaborados em 1999 não vieram para reorganizar a política educacional dos povos indígenas. Segundo Grupioni (2008):

Não obstante o texto de apresentação dos resultados do censo conter a intenção do governo de tomar esses dados para avaliar sua política e reorientar suas ações, não se tem notícias de que isto tenha, de fato, ocorrido quer no âmbito do governo federal, quer dos sistemas estaduais de educação: nenhum programa governamental novo foi implantado, nenhuma diretriz de ação foi redirecionada, nenhum investimento financeiro foi repensado em função ou a partir do momento em que os dados do Censo escolar indígena se tornaram públicos. (2008, p.121)

O autor conclui:

Que as políticas de educação escolar indígena, formuladas num contexto de ausência sobre dados, sobre a realidade das escolas indígenas, seguem sendo implementadas à revelia e na desconsideração de indicadores negativos, que elas mesmas produzem. (Idem)

Os dados publicados pelo MEC (2001/2007) em anos posteriores permitem visualizar o aumento significativo do número de escolas nas aldeias. De 1.392 em 1999, para 2.228 em 2004; 2.323 em 2005 e 2.422 em 2006. Neste sentido, devemos considerar a importância que esses povos têm dado à escola que, grosso modo, tem relação direta com a alimentação, empregos entre outros.

Ante os fatos, a constatação é de que o caminho ainda é longo. Sabe-se que os desafios são grandes e que eles se manifestam em várias frentes. Santos relata sua experiência de escolarização em São Gabriel da Cachoeira e dá ênfase ao fato de que seu maior desafio foram os próprios índios:

Uma confusão do que seja a educação escolar indígena. A maioria das pessoas resistia a essa idéia [sic]. O que mais se ouvia é que a escola indígena era sinônimo de atraso e não de civilização. Ainda hoje várias populações não aceitam o ensino bilíngue. Querem aprender só a língua portuguesa na escola. (Santos, 2001, p.123)

Segundo Macena (2007), no Estado do Maranhão essa visão aparece de forma diferente no que diz respeito ao português em sala de aula. Segundo um professor Guajajara: “... esse *contato permanente com a sociedade envolvente faz isso. O próprio português usado dentro da sala de aula, de*

forma indireta... é ruim. Vai chegar um ponto que nossa linguagem vai ficar descaracterizada..." (p.84)

Neste aspecto, observa-se uma preocupação com a língua materna, visto que predomina, nas relações com o entorno, a língua portuguesa, no entanto essa posição não é consensual. Macena (2007, p.87) diz que os professores canelas partilham outra visão, a de que os professores não índios, ao falarem o português na sala de aula, estariam contribuindo para que os alunos e os próprios professores indígenas aprendessem novas palavras e se familiarizassem melhor com o idioma. Eles não acreditavam que sua língua pudesse ser ameaçada por esse motivo. Entretanto, vale ressaltar que são duas realidades diferentes, como diz o autor, uma é a dos Guajajara, que faz uso da língua portuguesa há um tempo muito maior que os Canela, em detrimento da língua materna, a outra realidade. As aulas em português já fazem parte do universo Guajajara desde a época da conquista, não respeitando sua realidade sociolinguística.

Certamente esses posicionamentos estão relacionados à valorização da cultura brasileira em detrimento das línguas indígenas. As marcas etnocêntricas emergem nesses contextos, onde os índios querem se igualar através daquilo que, por séculos, foi apresentado a eles como melhor, superior. Macena, no seu trabalho com os índios do Maranhão, ressalta a insatisfação dos professores em escolas pautadas por políticas impostas, fazendo coisas sem consultar, sem perguntar, reforçando práticas unilaterais de políticas de educação. Ele diz que os indígenas se sentem discriminados pelo fato das ações virem de cima, de pessoas que afirmam “conhecer mais os indígenas dos que eles mesmos”. A professora reclama de levar crianças ao mato para catar pedrinhas, catar sementes, e reclama o direito ao conhecimento e à escrita. Essa colocação é recorrente entre os indígenas, ou seja, eles dizem que não precisam aprender a ser índios e, portanto, não entendem a imposição no currículo de aplicação de conteúdos em função de uma escola específica e diferenciada.

Segundo a professora, disciplinas como arte e cultura indígena, não possuem utilidade em suas escolas:

Nós já temos nossos conselheiros dentro da aldeia, temos nossos pais, que nos levam na pescaria, na roça, no artesanato. A mãe está sempre ali... nós temos já a nossa escola, dentro de casa. Mas nós precisamos é de evoluir, é de conhecer os direitos, é de conhecer as leis, é de crescer como os outros que estão aí, que trouxeram essa educação. Nós estamos no meio, estamos inseridos, querendo ou não querendo eles, nós temos que crescer. Queremos ser doutores também, isso não vai nos deixar de ser índio, claro que não. O índio está aqui na pele, no sangue, na carne, na mente, no coração. Nós nunca vamos deixar de ser índio por sermos um doutor, nunca vamos deixar de ser quem somos porque estudamos em uma sala de aula. Assim eu digo 99% das pessoas que estão a frente da educação pensa assim. Não sei se por medo de o indígena crescer e tomar seu lugar, tomar o seu espaço, tomar o seu emprego e tomar de conta, mas é assim que acontece. (Macena, 2007, p.81)

A fala da professora expressa o desejo de que a instituição de fato faça sentido, que ela seja um instrumental que favoreça o crescimento por meio da aquisição da língua portuguesa. É fato que a escola diferenciada abarca conteúdos específicos destinados aos povos e, pelo que se vê, alguns Estados assumem essa responsabilidade sem ouvir as partes interessadas. Portanto, conteúdos desvinculados dos interesses dos povos são implementados, transformados em material pedagógico que pouco ou nada favorecem as demandas indígenas. Para muitos, a lógica da educação é a do não índio, aquela que traduza avanços reais na sua vida, que gere emprego, e os qualifique para uma vida profissional; isto, por sua vez, não quer dizer que tenha de ocorrer necessariamente fora dos limites da aldeia.

A enorme divergência que ronda a educação indígena deve ser considerada no âmbito de criação das escolas. A tão propalada autonomia deve vir da interlocução com o Estado - obviamente ela carrega riscos, entre eles o de reforçar isolamentos improdutivos que, no limite, acabem descaracterizando a própria concepção de escola, ou venha a transformar o espaço em mero gerador de renda e empregos.

Porém, é preciso ir além de produções e criações de currículos, de regimentos que regulam a prática educativa e avançar rumo a uma efetiva busca de delineamento dos caminhos para se criar uma escola de qualidade, isto porque os prédios escolares e regimentos por si perdem o sentido se não se constrói uma prática educativa coerente. A emergência de se tomar as

rédeas desse processo vem mais de um desordenamento e, novamente, de uma vontade política de fazer valer a constituição e o direito dos povos

Nessa leitura de uma escola específica e diferenciada pensada nos moldes da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, nos vários dispositivos de reorganização, pudemos observar que os desafios continuam, mas não podemos, de modo algum, desconsiderar os avanços. O que antes era movimento, ideologias, práticas desordenadas, hoje é realidade. Certamente as incoerências e equívocos existem e são mais pedagógicos e metodológicos do que relativos ao acesso à educação indígena propriamente dita. Mas esta deve ganhar novos rumos à medida que a capacitação docente indígena se traduza numa produção pedagógica fundada nos moldes de sua cultura.

CAPÍTULO III

O Caminho da construção

Nós Guarani aprendemos a nossa vida convivendo com as pessoas antigas, os mais velhos. Nosso conhecimento se baseia nas coisas que nós acreditamos como verdadeiras. Chamamos Nhandereko, nossos costumes e somos exigentes que nossos descendentes nos sigam pelo caminho com fé...

Cacique Timóteo Verá Potiguá
Aldeia Tenonde Porã

Caminhar como processo produtivo

Para a criação do CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena – a Prefeitura de São Paulo mobilizou a consultoria FIA (Fundação Instituto Administração), que foi posteriormente composta por antropólogos e pedagogos no sentido de agregar experiências para acompanhamento e implementação de uma escola Específica e Diferenciada.³ Inicialmente os

³ A consultoria antropológica foi realizada no ano de 2004 e seus relatórios foram confeccionados por André Toral, Gabriel Barbosa, Stélio Marras e Alice Villela para a Fundação Instituto de Administração – FIA, instituição contratada pela Prefeitura de São Paulo para este trabalho.

consultores desenvolveram um trabalho de pesquisa dos povos indígenas envolvidos (Guarani) e solicitaram a eles projetos e sugestões que atendessem suas demandas. Os desdobramentos seguintes vieram num processo de intensa discussão e negociação entre prefeitura (antropólogos) e lideranças indígenas que solicitaram, entre outras coisas, que o ensinamento das crianças deveria conter: conhecimentos tradicionais sobre a geografia e a natureza; história sobre a origem do mundo e do povo Guarani; atividades tradicionais como roça, pesca, construção de casa, artesanato; estímulo à língua Guarani; noções de operações aritméticas básicas; brincadeiras, jogos e danças tradicionais Guarani; culinária e artesanato de uso tradicional. As lideranças também apresentaram uma relação de pessoas que deveriam exercer as atividades de professor, monitor, capacitador e diretor.

Ao solicitar a escola, os indígenas buscavam o cumprimento de direitos que de alguma forma ainda estavam lhes sendo negados pelo poder público. Esse fato acontecia na cidade de São Paulo a despeito de se ter uma Legislação em vigência que lhes garantia esse direito no plano jurídico. Em situação de pobreza extrema, um apelo intenso pela instituição educacional passou a vir dos próprios povos Guarani. O fato novo e especial dessa abordagem é a manifestação das lideranças, a convocação a participarem das discussões dentro e fora das aldeias, tomando parte das reuniões, sendo ouvidas suas manifestações e afirmando seus direitos.

Assim, por meio da apresentação dos caminhos da construção dos CECIs numa perspectiva de leis e normas que balizam sua criação, no interstício do Estado e povos indígenas, cada um com posições definidas, busco demonstrar o alcance da legalidade e do direito inscritos na criação da escola Específica e Diferenciada. Interessa trazer à tona como Estado e povos indígenas dialogam entre si; como se chega a consensos, visando a concepção de uma escola que venha atender a ambos. Na mesma medida, pretendo realçar os avanços advindos da constituição Federal, que se desdobra em política pública atendendo os povos indígenas na sua diversidade, com discussões que resultam em novas posições mais respeitadas e plurais.

O que interessa nessa conjuntura de discursos amarrados em várias reuniões é realizar uma análise, interagir com essa composição de indígenas e Estado, que agrega funções legais e culturais, demonstrando os limites, avanços e impasses à medida que as relações se estreitam.

Início pela reunião que, nesse contexto, delineou os procedimentos acerca da criação do CECI e da educação a ser ofertada para os grupos indígenas.

Foi com a preocupação de montar um currículo associado a um conteúdo cultural específico, e que adotasse dados da realidade em que vivem, em contato com os não índios e na maior cidade da América Latina, que o desafio foi apresentado.

A nova ordem, no entanto, delegava as reflexões para as associações comunitárias Guarani, que em seus documentos e por meio de suas lideranças elaboraram pautas dos assuntos e das maneiras de tratá-los em sala de aula. O diálogo tem início já embasado por algo que não é novo no cenário nacional – o exercício político dos representantes indígenas como membros ativos em instâncias oficiais, idealizando suas próprias políticas públicas em consonância com o Estado:

Reunidos em organizações representativas, fóruns de discussões e mobilização e instâncias consultivas do governo brasileiro, representantes indígenas de várias regiões do país, com maior expressão no norte e nordeste, passaram a ter um desempenho político importante ao longo dos últimos anos no âmbito das políticas públicas de saúde e educação escolar indígena. (Grupioni, 2008, p.76)

O primeiro encontro foi pautado pela definição dos objetivos, que tinha como pressupostos todo um trabalho de pesquisa, que deveria se alongar, sobre os Guarani e formação docente. As questões referentes ao material didático e à implantação da proposta pedagógica vinham atualizadas no sentido de dar voz aos indígenas. Esse encontro veio contemplar o caráter específico desse povo indígena urbano, apostando na condução da educação diferenciada, mas com exigências curriculares próprias de um contexto educacional com práticas marcadas pelo ensino dirigido aos não índios.

Na tentativa de articular uma estrutura que atendesse às diferentes esferas, as formas de ensinamento para as crianças foram definidas inicialmente com uma abrangência que desse conta das prioridades dos diferentes segmentos – prefeitura (Estado) e povo Guarani:

- Conhecimentos tradicionais sobre geografia e natureza, história sobre a origem do mundo e do povo Guarani;
- Atividades tradicionais (roça, pesca, construção de casa, artesanato);
- Estímulo ao uso do idioma Guarani;
- Culinária e artesanato de uso tradicional.

Os conteúdos destacados se inserem numa perspectiva de relacionar a história e a cultura, mesmo que para isso a instituição que os acolhe regule suas práticas de modo sutil ou explícito. Isto porque o espaço é o lócus de (des)encontros entre Guarani e Estado. Uma questão central no âmbito da educação indígena é exatamente essa intersecção entre construção de autonomia e critérios colocados pelo Estado, expressos em regras e leis para o funcionamento da instituição. Impossível hoje pensar na escola indígena como dissociada do Estado. Obviamente que os discursos libertários ou de educação como resistência cultural não perderam sua essência, uma vez que o princípio é que a concepção pedagógica apropriada pelos indígenas e a transmissão assumida pelos povos nos papéis de professores, monitores, responda a pressupostos vitais como a língua e hábitos culturais. São duas facetas aparentemente opostas, mas na verdade se inserem nas possibilidades atuais de aplicação de direitos, que movem as relações sociais mediadas pelo Estado.

Se em outros tempos reinava a submissão, a escravidão e a falta do estado de direito, hoje essas relações com o Estado se dão de uma forma “pacífica” e, com certeza, com menor intuito assimilacionista e integrador do que antes, pensando principalmente a partir de 1988, ano da Constituição Federal.

Segundo Bhabha, nas fronteiras ocorrem embates políticos, de encontros e desencontros:

Os embates de fronteira acerca das diferenças culturais têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas do desenvolvimento e do progresso. (2007, p. 21)

Com a gestão do projeto pela Secretaria de Educação, os antropólogos consultores assumiram a responsabilidade em termos metodológicos ouvindo as ponderações dos líderes, elaborando pautas e maneiras de tratar as diferentes temáticas em sala de aula. Em vários momentos, os consultores, foram convidados pelos Guarani a lerem sua bibliografia, pois recuperar sua memória era primordial na construção de um diálogo respeitoso. Assim, aquela temática ampla se organizou em cinco áreas específicas: artesanato e cultura material; música; dança, brincadeiras e jogos infantis; cozinha e culinária; narrativas míticas, história e vida religiosa.

Antropólogos e pessoas indicadas pelas lideranças indígenas e/ou associações comunitárias das aldeias estariam trabalhando conjuntamente recolhendo material e informações para fazer parte do currículo. O pressuposto era que nesse processo os indígenas indicados pelas lideranças estivessem, de certa forma, tomando contato com as atividades, sendo simultaneamente orientados e avaliados para as funções que iriam exercer.

Certamente que toda essa atenção tem vínculo direto com a constituição Federal de 1988, marco que transforma as relações dos povos indígenas com o Estado Nacional, garantindo na seção “Da Educação”, parágrafo primeiro do artigo 210: “*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”.

Com a aprovação desse novo texto constitucional, em 1988, destaca-se o direito à diversidade cultural, fato novo, não reconhecido nas constituições anteriores, a não ser indireta e provisoriamente, quando houve a proposta de integrar as sociedades indígenas à comunhão nacional. No capítulo Dos índios (caput do artigo 231) encontra-se a garantia de “*sua organização social, costumes, línguas crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras*

que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las proteger e fazer respeitar todos os seus bens". Nessa nova ordem, a busca pela educação se constitui no fortalecimento do direito de ser índio, independentemente dos graus de contatos já estabelecidos com a sociedade nacional. Nesse sentido, podemos traduzir as mudanças efetivadas pela constituição como o abandono de velhas práticas e redefinição de novos rumos, entre eles, de fazer ouvir os povos indígenas nas concepções de escolas.

As práticas de pesquisa dos consultores seguiram um roteiro de atividades exemplificado aqui, inicialmente na cultura material. A busca de uma interlocução que assegurasse essas práticas e conhecimentos, do modo de ser Guarani, ocorreram na própria aldeia. Interessava saber o que era produzido atualmente e em tempos passados, bem como conhecer os modos de transmissão e aprendizagem dos conhecimentos técnicos. A questão do espaço para o ensino dessas práticas, divisão sexual ou etária da produção e utilização da cultura material também foram pautas das pesquisas.

Num segundo momento, procurou-se identificar os artesãos especialistas nas aldeias da capital, interior e litoral que pudessem ser capacitadores. Foi importante também relacionar as matérias primas que pudessem ser utilizadas na confecção do artesanato, enfatizando as fontes e os meios disponíveis para aquisição. Uma preocupação era distinguir como os Guarani classificavam a cultura material entre uso doméstico e ritual, itens de uso cotidiano e comercialização, artigos tradicionais ou incorporados de outros grupos sociais. Finalmente, os registros deveriam ser feitos em gravação e transcrição de relatos de situações cotidianas envolvendo produção e comercialização dos artigos da cultura material; as narrativas míticas deveriam seguir os mesmos procedimentos, mais tarde transformados em textos, artigos. A produção deveria ser fotografada documentando as diferentes fases e o uso cotidiano e ritual de peças previamente escolhidas.

Esses procedimentos tiveram de contar com o aprofundamento da pesquisa antropológica, fato que, na perspectiva de Tassinari (2001, p. 50), deve ser avaliado, pois a escola não pode ser compreendida como

completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena: “*Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas*”.

Tassinari diz, ainda, que pensar a escola do lado da

nossa tradição de pensamento antropológico, [é vê-la] como uma janela aberta para novos horizontes, que nos permitem enxergar certas coisas sobre outros ângulos, até mesmo colocar em questão nossos próprios mitos científicos... Dessa vez, é o antropólogo que é convidado a ministrar ou assessorar cursos que divulgam seus conhecimentos, e os índios buscam aprendê-los para dar a eles fins próprios às suas culturas, como também vem fazendo a antropologia há mais de um século com os conhecimentos indígenas. (2001, p.50)

Após uma vasta investigação, era importante definir os produtos que fariam parte das oficinas, selecionar artigos e peças a serem expostas no museu do CECI, que incluía painéis com informações sobre matérias primas empregadas, técnicas de confecção, narrativas e mitos selecionados. Dos produtos dessas oficinas surgiria um catálogo de peças em língua portuguesa, livro ilustrado com informações sobre a cultura material guarani, catálogo de peças em língua guarani.

Outro módulo, voltado para músicas, danças, brincadeiras, brinquedos e jogos infantis, dá origem a novas pesquisas, novas investigações. Buscava-se neste módulo outras formas de situações comunicativas que engendravam a memória dos Guarani. Os mais velhos foram solicitados, ressaltando a importante dimensão da tradição oral, levando, assim, a uma reflexão sobre o papel destes na perpetuação das histórias. Desse modo, considerou-se o entrecruzamento da palavra na tradição e os registros como ação desse novo contexto, desse novo tempo. O registro, seja qual for a forma que ele assume nesse módulo, se insere num processo ensino/aprendizagem centrado na construção da relação dos indígenas com sua própria história, uma história em processo, retomando o que já foi aprendido, mas também proporcionando outras aprendizagens. Como argumenta Vygotsky (1991, p. 131): “*No princípio era a ação. A palavra não foi o princípio. A ação já existia antes dela. A palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação*”.

Todos os módulos assumiram a preocupação de registrar os depoimentos, produção de material didático, sonoro, visual e os conhecimentos dos indígenas em cada temática. Esse material é, na verdade, a matéria prima a ser utilizada no CECI. O registro é considerado fundamental, pois tem caráter dialético, remete ao conhecimento acumulado e propulsiona o recomeço, a continuidade da história.

A cozinha e a culinária Guarani foram outras temáticas pesquisadas. Isto porque considerou-se importante demonstrar o quanto ela está relacionada ao modo de vida desse povo. Destaca-se a importância de dar conta da abrangência e especificidade dessa cultura, envolvendo diferentes dimensões de sua vida. Em outras palavras, a educação proposta no CECI passa pela tomada de consciência da cultura Guarani como um todo, desde as situações de comunicação até sua base de sustentação existencial concreta. As situações de vivência e oportunidade no ensino/aprendizagem na escola, passa de modo efetivo pela necessidade dos aprendizes desenvolverem suas capacidades discursivas, dando-lhes oportunidade de agir em diferentes situações de comunicação. Assim, a inserção da culinária Guarani na construção do conhecimento vem reforçar o “modo de ser” Guarani, na medida em que extrapola os discursos primários de alfabetização, relacionando-a ao cotidiano.

A última e importante temática: História, Memória e Religião Guarani, propõe um desdobramento a partir de consulta e seleção da bibliografia existente e a partir das tradições orais. A perspectiva é buscar a historicidade desse povo articulando a tradição oral Guarani e sua história registrada pela História e Antropologia.

Se relacionarmos essas postulações às questões ensino/aprendizagem nas escolas indígenas, podemos inferir que a proposta é levar para a escola o modo de comunicar e de expressar o que foi aprendido no âmbito da comunidade local. A escola pode intervir nesse contexto, redimensionando os discursos cotidianos, por meio de uma ampliação de repertório e estratégias para novas práticas que a vida social demanda dos educandos. Nesse contexto, o papel da escola a ser criada é histórico, e não abrir mão da

especificidade cultural dos Guarani é ir além de um puro processo de alfabetização, mas garantir formas de viver seculares a partir do confronto em situações comunicativas diversas.

Ao propor buscar fundamentos para a criação de uma escola diferenciada, a consultoria formada por antropólogos e pedagogos, visava criar condições de aprendizagem de um conhecimento teórico e prático. Na sua proposição, esse conhecimento histórico deveria ser buscado no cotidiano, por meio da investigação, da seleção criteriosa do material, ampliando as possibilidades de agir e de pensar dos indígenas sobre si e sobre o meio histórico e social em que estão inseridos.

Por se tratar de uma escola diferenciada no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas no CECI, ganham atenção aspectos que traduzem o seu caráter original. Essa especificidade foi reafirmada na intensa investigação para definir uma lista preliminar de objetos a serem construídos no âmbito da escola. Esses objetos seriam produzidos, mas teriam também explorados o nome em Guarani, procedência e matérias primas utilizadas na sua fabricação. Nessa proposta, é ressaltada a principal característica e vertente da escolarização indígena, ou seja, a abordagem no espaço escolar por meio da produção material e da escrita, tanto na língua materna como em português. Nesse sentido sobressai o que rege a legislação, que é o fortalecimento e valorização da cultura, como promulgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que menciona a *Educação escolar bilíngue e intercultural* (Artigo 78) que seria ofertada aos povos indígenas nas aldeias. A LDB estabeleceu que a educação deveria “*proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciência*”, e também “*garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas*”.

A constituição estabelece ainda, o caráter específico desta educação, sua preservação e fortalecimento quando aponta para o modelo específico e diferenciado, com características distintas da educação nacional. Ela cria

condições pedagógicas de aprendizagem de um conhecimento prático da dialética quando busca “recuperação”, “reafirmação” e “valorização” das especificidades desses povos, antes de elas terem acesso a conhecimentos de outras sociedades. Essa especificidade interliga a escrita e a escola, estabelecendo-se, assim, uma relação ensino/aprendizagem de uma maneira/método de (re)construir o caráter específico da educação a ser praticada na aldeia.

Ao pretender uma escola diferenciada, foi elaborada uma relação de artefatos a partir de informações obtidas diretamente junto às comunidades indígenas na cidade de São Paulo, bem como, por meio da literatura e textos de referência acerca dos Guarani Mbya. Nela constam informações como nome em Guarani, descrição e uso dos artefatos, procedência e matérias primas empregadas na sua fabricação:

ADJAKA. Cesto trançado trapezoidal, usado com recipiente, feito de taquara ou bambu, ambos chamados takuá.

WARAI. Cesto trançado retangular, usado como recipiente doméstico, feito de taquara ou bambu.

BAE MORĀGÁ. Figuras zoomorfas esculpidas na madeira, onças, macacos, tucanos, tatus etc., com detalhes feitos com ferro em brasa, feitas de caxeta ou madeira chamada trupiká y. Produzido para comercialização.

GWYRAPÁ. Arco, madeira de guatambu. Produzido para comercialização.

UY. Flecha, taquara ou bambu. Produzido para comercialização.

BARAKÁ. Violão, industrializado, comprado nos centros urbanos.

MĀGÁ. Peteca, taquara ou bambu.

A lista envolvendo a cultura material Guarani foi uma amostragem do que se pensou em levar para as escolas. Inicialmente, apresentavam o objeto, trabalhavam o seu nome e produziam para uso ou comércio. A produção e

comércio desses materiais, além do uso escolar, justificavam-se como sendo formas de auto-representações, onde espaços de negociação com os não índios se estabeleceriam. Neste sentido, a escola extrapola sua função se tornando também local de produção e divulgação cultural expressas nos discursos de auto-representação direcionados aos indígenas e aos não índios.

O trabalho com a temática infantil exigiu uma prática específica. Mais do que buscar fazer pesquisa ou interrogar os pais e as crianças, o trabalho de campo foi o caminho escolhido para construir o repertório lúdico dentro das aldeias. A educação dos Guarani sempre existiu em espaços informais, onde o aprendizado estava diretamente relacionado ao processo de socialização da criança no grupo. Na casa de reza (opy) grande parte dos ensinamentos ocorriam sob o comando do pajé. Este e os demais espaços informais deverão ser considerados na formalização da cultura indígena. Além disso, atividades materiais de apoio deverão compor o quadro de referências no trabalho com as músicas, brincadeiras e danças das crianças.

As brincadeiras das crianças não dizem respeito apenas à cosmologia e à tradição Guarani, elas também tratam das relações históricas desse povo com os brancos, segundo Ferreira (2002, p. 151): *“as crianças propõem soluções concretas e criativas para melhorar a vida dos índios. Os pequenos reinventam, no dia a dia, o Nhandereco, o modo de ser Guarani, cujo objetivo maior é o de ascender à Ywy Mara’y, a Terra-Sem-Mal, para viver a Divina Abundância”*.

Dentro da retórica discursiva veiculada ao modelo específico e diferenciado, o corpus documental do material didático foi composto pelo registro das seguintes músicas e danças Guarani:

XANDARO. Dança realizada pelos avakue’i, meninos, tanto dentro como fora da opy. A dança prepara o menino para ser guerreiro, para que tenha um corpo com equilíbrio e saúde. Os Xondaro (guerreiros) da casa de reza são guardiões, denominam-se xondaro ocayguá. Os Xondaro que ficam fora da casa de reza são encarregados de proteger a comunidade, são os xondaro ovay).

TANGARÁ. É a dança das Kunhãgue'i, meninas. Na dança fazem referência aos passarinhos.

As canções de acalanto estão divididas em duas modalidades. Uma é de domínio público. E há aquelas que aparecem em sonhos, como uma espécie de revelação individual; geralmente as mães sonham com cantigas que são enviadas por Nhanderú (ou outra divindade), acordam e cantam para as crianças.

Além do material acima relatado, existe um material já produzido em CDs, documentários sobre jogos indígenas, kits de brinquedos produzidos pelo MAE - Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. A consultoria antropológica pretende apropriar-se desses materiais e fazer deles subsídio pedagógico e cultural do CECI.

A relação dos brinquedos completa esse módulo. O intuito é que uma publicação sobre brinquedos e brincadeiras tradicionais possa ser utilizada como material didático a ser explorado no contexto do CECI. Foram selecionados, em conjunto com as lideranças indígenas, aqueles brinquedos considerados mais usuais.

PETECA DE PALHA DE MILHO. Contar história da peteca, sua importância para a cultura Guarani, modo de confecção, materiais utilizados e como se brinca.

BRINCADEIRA DA MANDIOCA. Explicar como se brinca; incluir foto das crianças brincando.

CARRINHO DE MADEIRA. Explicar como se faz, como aprendeu a fazer, material necessário e como brincava.

BONECA DE PANO E DE PALHA DE MILHO. História de pessoas mais velhas envolvendo a boneca, explicar como se faz, material necessário, como aprendeu a fazer, como brincava.

ARCO E FLECHA PEQUENO. As próprias crianças fazem os seus. História do arco e flecha ou histórias que envolvam o objeto. Como se faz, material necessário, maneiras de brincar.

Procurando dar continuidade às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no CECI, especialmente na área da cozinha e alimentação tradicional, e com vistas aos objetivos de assegurar a cultura, fez-se um trabalho concomitante com as mulheres que deveriam vir a ser as merendeiras do CECI, junto às cozinheiras mais antigas da aldeia. Investiu-se, assim, nessa dupla possibilidade: ajustar os alimentos fornecidos pela prefeitura no cardápio escolar e utilizar os alimentos de uso tradicional como parte do projeto pedagógico, preparados nas oficinas em sala de aula. A pesquisa dessa temática foi no sentido de buscar receitas tradicionais, histórias relacionadas aos usos do milho, e também narrativas míticas sobre este alimento, base simbólica da cultura alimentar Guarani. Definiu-se nesses encontros um cardápio alimentar básico para merenda e lanches oferecidos pelo CECI, adaptando-se alimentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Abastecimento – SEMAB à rede municipal. Uma lista com receitas Guarani como: beiju, rorã, kaguijy, bojpé, xipá, seriam socializadas. Para preparo das receitas, seria necessário a aquisição de utensílios básicos como peneiras e pilão.

Enfim, na situação escolar, tanto a linguagem oral como a escrita devem ser abarcadas nas situações comunicativas. As narrativas míticas sobre a origem da história e religião dos Mbya Guarani deverão ser utilizadas como material didático em sala de aula. Nessa proposição, novos desafios são lançados e novos conhecimentos devem ser dominados. Uma reorganização das atitudes comunicativas, em função de novas estratégias comunicacionais, ganham ênfase nessas novas aprendizagens. Isto não significa abrir mão das estratégias comunicacionais anteriores, mas apropriar-se delas, reconhecê-las, atribuir-lhes novas significações e novas funções. A necessidade dessa reorganização é, justamente, ponto fundamental da proposta pedagógica, isto porque a rotina do cotidiano que tem sempre um traço da tradição oral deve abrir espaço para os registros.

Contraditoriamente, o cotidiano passa a ser revisto. Porém, não se trata de uma inserção de um conhecimento estranho; nessa seleção didática os indígenas acompanham todo o processo. O que se busca nesse módulo é que haja uma identificação interna, pessoal onde se possa experienciar sua própria história, muitas conhecidas, outras recuperadas pelos antropólogos e por pessoas mais velhas da aldeia.

Uma série de histórias foram selecionadas por meio de uma interlocução com informantes Guarani. Procurou-se garantir articulação entre a tradição oral e história e buscou-se um recorte dessa temática que atendesse o público infantil. Desse modo, o foco de seleção reuniu principalmente mitos de origem, como os que seguem abaixo:

- Awaxi ete ì - história do milho
- MBA´e pu – História dos instrumentos
- Pety – História do fumo
- Petygua – história do cachimbo
- Gwyrapa/u`y – história do arco e flecha
- Madui – história do amendoim
- Ywyráá – história da fruta
- Mimby – história da flauta feminina
- Nhéù – história da cerâmica
- Kaá – história da erva mate
- Mbojapé – história do prato da culinária chamado mbojapé

Inicialmente, esse recorte da história Guarani parece dar conta do trabalho a ser desenvolvido no CECI. Outras histórias, como o casamento tradicional Guarani, pintura corporal, origem da peteca, utilização da taquara, história da rede, ritos de passagem masculino e feminino precisam ser recuperados.

Até aqui procurei delinear os primeiros passos em direção à construção do CECI, uma escola fundada na parceria entre Estado e povos indígenas, seguindo princípios legais garantidos pela constituição Federal.

Em outras palavras, o caminho começa a ser traçado, o processo de construção do CECI ocorre a partir de uma intensa investigação e interlocução com os Guarani. Neste sentido, é de suma importância ressaltar a aprovação do texto constitucional em 1988, onde os índios passaram a ter assegurada sua diferença cultural. Mais do que isso, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem “*índios*”, de permanecerem eles mesmos, com suas “*línguas, culturas e tradições*”. Portanto, o texto constitucional ao

reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (MEC, 2002)

Desde então, o que se vê é o crescente número de escolas sendo criadas, o abandono do discurso integracionista que afirmava serem os índios uma categoria étnica e social transitória, portanto, fadada ao desaparecimento. As consequências importantes desses dispositivos vieram no sentido de (re)criar as escolas nesse contexto. Se comparado ao que se tinha há algumas décadas, uma verdadeira transformação está em curso com novos desafios, entre eles, o de contemplar a extrema heterogeneidade dos povos indígenas do Brasil.

Nesse novo contexto de mudanças com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, Grupione diz que:

os indígenas foram alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito de manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. (2008, p.73)

Caminhar: uma atitude de Aprendizagem

Numa escola, quem ensina é o professor. A ele cabe transmitir conhecimentos às novas gerações; ele é a ponte, o mediador. A sociedade cria a escola, define suas regras, estabelece suas finalidades. Certamente que esta

escola, no seu funcionamento, na sua existência real, vai produzir seus próprios caminhos fazendo surgir uma cultura de acordo com as necessidades do grupo. Os alunos dessas escolas vão se inserir na cultura geral, influenciá-la. Portanto, o conhecimento criado, produzido, gerenciado na escola, a partir de uma cultura própria necessita de uma estratégia pedagógica que esteja no centro de interesse dos povos envolvidos. A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional aprovada em 1996 menciona de forma explícita a Educação para os povos indígenas em dois momentos.

O primeiro aparece na parte do ensino fundamental, artigo 32, estabelecendo que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades a utilização das línguas maternas, ou seja, reproduz-se o direito inscrito no capítulo 210 da Constituição Federal.

A outra menção está nos artigos 78 e 79, já nas “disposições gerais”. Ali, grosso modo, preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma escola bilíngue e intercultural, como já abordado em outro momento desse trabalho. No entanto, para que esta escola aconteça nesses moldes, com características distintas da educação nacional, a LDB, determina-se uma articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa que necessariamente contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação para desenvolver currículos específicos. A LDB prevê ainda a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

É certo que a inclusão desses dispositivos - explicitados na criação de currículos próprios - na LDB e nos programas oficiais, está de acordo com as finalidades de uma educação diferenciada. Para Grupioni (2008, p. 85): *“um ponto importante é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização”*.

Retomar esse momento dos direitos indígenas é recontar a história da educação desses povos, sob um outro ponto de vista, o atual. Não se trata de

fazer uma análise histórica, mas de destacar pontos de referência que balizam todo o trabalho dos antropólogos e pedagogos envolvidos na construção do CECI.

A tarefa que coube a eles - a consultoria - foi organizar o ensino baseado nessas novas orientações da LDB, que oferecem sólidos subsídios para garantir a implementação de uma escola Específica e Diferenciada. No entanto, creio que as questões colocadas neste trabalho, sobre a transposição de um conhecimento acadêmico acumulado numa composição com o conhecimento tradicional dos povos Guarani, transformados em objeto de ensino, ganham nova relevância. Isto porque o princípio é que os conhecimentos a serem produzidos estariam relacionados a todo um repertório do “modo de ser” Guarani, exaustivamente investigados e selecionados, garantindo-lhes, desse modo, contextualidade.

Por se tratar de uma educação escolar específica, a ser pensada e definida pelos grupos indígenas e seus parceiros, a formação de professores e o currículo escolar, embora sejam respaldados pela legislação federal, em relação ao currículo, elaboração do calendário, gestão escolar, conteúdos das disciplinas, podem ter configurações próprias, definidas de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos e com as metodologias dos parceiros que auxiliam na formação.

Uma questão é: como estão sendo formados os professores, monitores?

Para isso foi organizado um encontro, denominado “Seminário interno sobre os Guarani na cidade de São Paulo”.⁴ Inicialmente foram apresentadas

⁴ Este Seminário foi realizado entre 25/06 e 02/07/2004, no Auditório CONAE, sede na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo. O evento reuniu antropólogos, lideranças indígenas das aldeias e consultores considerados relevantes e destinou-se à capacitação e treinamento de professores indígenas indicados pelas comunidades para ministrarem as atividades didáticas a serem desenvolvidas nos CECI implantados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nas aldeias Guarani da capital. Foram abordados temas como Introdução à história, religião e migrações Guarani; Noções sobre organização social e cosmologia Guarani; Situação dos grupos indígenas no Brasil; Os índios e o pensamento antropológico; História do indigenismo no Brasil, entre outros, e foram exibidos os vídeos “O espírito da TV” e “Festa da Moça”, ambos de Vincent Carelli (Centro de Trabalho Indigenista). O objetivo desse seminário foi estabelecer parâmetros para a discussão das ideias a respeito

informações gerais sobre os Guarani em São Paulo, no Brasil e na América do Sul, numa abordagem com o propósito de situar os indígenas na sociedade e no mundo.

Na sequência, a história, religião, migrações, organização e cosmologia Guarani foram temáticas exploradas. Desse modo, a apropriação dessas informações numa perspectiva padronizada asseguraria uma coerência na multiplicação desses conhecimentos no universo da escola, onde os textos que circulam referem-se à vida cultural. Sabe-se que no modo de ser Guarani todos ensinam e aprendem permanentemente, portanto, todo o material pedagógico, objetos de ensino, são aqueles que apresentam possibilidades de compreensão da sociedade. Era fundamental ser criterioso nessa proposta pedagógica, no sentido de não criar uma artificialidade no material selecionado. O foco era garantir um arcabouço estrutural da proposição de uma escola diferenciada em função do ensino, respaldado numa correspondência real com a vida coletiva.

Além do seminário, as atividades junto aos professores eicineiros Guarani foram intensificadas, pois interessava fazer emergir o maior número de informações possíveis, trocas, e garantir um material rico e diversificado.

Assim, as atenções se voltaram para os registros, juntamente com os professores eicineiros envolvidos na coleta de informações para a produção de material de apoio. Um trabalho dessa natureza, de educação diferenciada, se tornaria praticamente impossível sem idas a campo, sem o cuidado pelas categorias para conceituação de tempo e espaço, o conhecimento da aldeia, o respeito ao desejo de se criar a escola, e, finalmente, a ética nas discussões das diversas dimensões da vida religiosa e social dos Guarani Mbya.

Caminhar em diálogo com a cultura Guarani

de um projeto pedagógico elaborado com conteúdo e participação das Comunidades Guarani Mbya e, simultaneamente, recolher e editar, junto a professores eicineiros, informações para produção de material de apoio para desenvolvimento das atividades.

Dentro de um discurso recorrente, veiculado pelo modelo de uma escolarização Específica e Diferenciada, que pensa a escola como espaço de construção de autonomia, preservação e fortalecimento das culturas indígenas, o material didático é um veículo fundamental para a efetivação desse modelo de escola.

Pode-se dizer que a posição de fazer um breve recorte da história da organização da aprendizagem dos povos Guarani, é aquela fundada em reflexões, que apontam no sentido de minimizar conflitos na implementação de uma política pública e oficial. Procuo ressaltar a dimensão conflitiva existente na condução de produção do conhecimento, haja vista as posições dos autores citados. O relato que se segue compõe-se de discursos que circulam em ampla bibliografia retratando fatos do cotidiano dos Guarani. Dessa forma, histórias de aprendizagem das crianças indígenas podem ser revistas na retomada de um conhecimento já presente na tradição e nos discursos que circulam socialmente.

Os materiais didáticos a serem construídos, além de cumprirem o papel de serem usados na escola, transmitem experiências e conhecimento. Como mediadores que são, torná-los eficazes e enriquecê-los quer dizer transformar também o comportamento por meio do ensino aprendizagem. Por isso, considere a abordagem que segue, enfatizada pelos antropólogos e pedagogos, na construção do material didático a ser elaborado para os CECIs.

A escola CECI, para os Guarani, teria um papel diferenciador, pois seu funcionamento se define a partir da comunidade na qual está inserida. A organização ocorreria em função do calendário social. A noção do tempo corresponderia às concepções guarani na elaboração de estratégias, conteúdos a serem ensinados e como ferramentas da ação pedagógica. Portanto, as proposições acerca de uma programação para a pré-escola deveria ter temas próprios, períodos diferenciados de atividades de uma escola não índia. Foi procurando caminhos nessa mesma direção que a busca de estratégias didáticas orientou-se pela vida religiosa dos Guarani, haja vista ser ela praticada cotidianamente desde a alimentação, no trabalho, em casa e à noite, na opy. A pré-escola traduz a importância para a comunidade na

transmissão do conhecimento da vida religiosa, isto porque considera-se a importância da apropriação do “nhandereko” (modo de ser) na infância.

Diante desse panorama, a elaboração do calendário social, deveria abarcar as diferentes dimensões da vida cerimonial e econômica dos povos. Visto que os materiais didáticos são portadores de elaborações históricas e sociais, produtos das sociedades, fornecendo parâmetros para as ações dos sujeitos, ou seja, suas metas e a quem se destinam os conteúdos. Portanto, há que se considerar a importância dos materiais didáticos e a necessária localização da infância no contexto indígena, panorâmica que procuro retratar.

Destaquei citações que orientaram as concepções, grosso modo, utilizadas pelos antropólogos para assegurar a condução do processo de criação do CECI.

É importante ressaltar a especificidade da infância no centro das relações dos povos indígenas. Segundo Nunes (2002, p.71): *“um dos aspectos mais contrastantes que podemos encontrar entre as etnografias da infância nas sociedades urbanas modernas e as referências que nos falam da infância nas sociedades indígenas brasileiras, é a liberdade que as crianças experimentam no seu dia a dia”*.

A aprendizagem no contexto das aldeias ganha outros contornos. Ela se dá nas relações cotidianas, nas experimentações, nas brincadeiras, nas imitações, no exemplo dos mais velhos. Aprende-se e ensina-se uns aos outros. Nessas relações, velhos e novos conhecimentos são buscados nas vivências diárias. Por meio dos mais velhos, o mundo cultural é revivificado, eternizado, garantindo formação e produção do saber. Na vida cotidiana o conhecimento é transmitido sempre em conformidade com sua cosmologia, incluindo um acervo de conhecimentos religiosos, rituais, de cantos, danças, sobre animais, plantas, fortalecendo a premissa de que educar-se era viver o dia a dia da comunidade.

Tal como se apresentam as diferenças de cultura, é preciso, segundo Lopes da Silva (2002, p.58), “*questionar a compatibilidade efetiva entre educação indígena e a escolarização*”.

Essa concepção do aprendizado socialmente produzido em situações concretas é um dos princípios básicos que norteiam a vida indígena. Assim, com o advento de novas investigações sobre o universo infantil, antigas concepções desse conceito são revisadas, como a concepção de

socialização como enculturação (mecanismo integrador da criança a sociedade, por intermédio da formação de indivíduos ajustados social e emocionalmente aos padrões de comportamento e aos papéis sociais de uma ordem estabelecida, entendida como perene e coesa) a uma concepção dinâmica e historizada de cultura em que as crianças passam a ser consideradas seres plenos (e não adultos em miniatura), atores sociais ativos capazes de criar um universo sócio cultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos. (Ibid., p.20)

Essas novas abordagens inserem as crianças num novo panorama reafirmando sua relação dialógica com o mundo. James, Jenks e Prout, em suas investigações, ressaltam “*A infância como construção social*”. Esta abordagem é de extrema significância, uma vez que desconstrói “*dados supostos e inquestionáveis, como a universalidade da infância, defendendo sua pluralidade e diversidade*”. (1997, p.23)

Para Egon Schaden, as crianças Guarani participam de forma ativa de todas as atividades e problemas dos adultos. Eles acompanham os pais em todas as atividades e passam a reproduzir nas brincadeiras o comportamento adulto. Trata-se de uma imitação exercitada, desde pequenos, na qual as crianças vão adquirindo habilidades e aprendendo operar, a dominar progressivamente os instrumentos dos adultos. Aprendia-se a partir da própria experiência e da experiência do outro.

Schaden, a partir de suas observações dos Guarani, questionava a educação formal dos pequenos, nos moldes ocidentais.

No que respeita ao desenvolvimento psíquico e moral da pessoa o Guarani descrê inteiramente da conveniência e da eficácia de métodos educativos, a não ser a título excepcional ou por via mágica. Tratadas como adultos, as crianças Guarani são mais

francas e menos retraídas do que estes quando em contato com estranhos. (1974, p.59)

Em meio à diversidade dos estudos recentes que se referem à autonomia do universo infantil, o caráter imitativo referido por Schaden distingue-se como algo essencial resultante dessa ancoragem do universo infantil no mundo adulto, ou seja, a instância autônoma da criança se constrói num diálogo permanente com o mundo dos adultos. Portanto, é no contexto onde a separação dos mundos não faz sentido para os indígenas que lhes são conferidas suas referências. Nesta perspectiva, os espaços de articulação e interação adquirem a capacidade de gerar e controlar o próprio desenrolar da existência social.

Certamente, é para garantir os modos tradicionais de socialização dos Guarani que foi considerado o entrecruzamento das referências da tradição e do contexto de uso do espaço pelas crianças. Essa socialização fixa os elementos pertencentes ao ethos Guarani. Desse modo, constrói-se a trama do universo pelo tipo de ancoragem e define-se sua forma global, quer dizer, seus modos próprios de existir; como diz Schaden: “*A criança Guarani é como um adulto renascido*”. (Ibid., p.63)

Pode-se dizer que a vida dos Guarani é regida na essência pela religião. Desta forma, o processo de socialização ocorre desde as mais simples brincadeiras, até uma elaboração maior. A tônica pedagógica engendra mais do que o lúdico nas brincadeiras, isto porque o simples jogo da peteca, reservado aos menores, permite a quem ganha ascender para dançar o xondaro, que é a dança do guardião, à tarde, na casa de reza (opy), durante o tempo velho (ara yma). A casa de reza é mais do que um espaço sagrado, é onde acontecem os rituais, as aprendizagens, as trocas, as vivências. Na cosmologia Guarani a cultura é algo dado, nasce com a criança, os saberes não são adquiridos só na escola, mas em todos os momentos de convivência, quer com adultos, com crianças ou com o meio que os cercam.

Nos ritos de batismo do nome (alma da criança) observa-se a dimensão cosmológica, onde se considera que a criança já nasce pronta. A nomeação garante à criança qualidades divinas.

Para Schaden, nos Guarani existe “o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se intervir de maneira decisiva no processo”. (Ibid., p.59) Ele ressalta, ainda, que as crianças são socializadas sem repressão: “O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido de repressão. As tendências da criança nada mais são, na opinião do Guarani do que manifestações de sua natureza inata”. (Ibid., p.60)

Ainda em relação ao aprendizado religioso, Schaden comenta que os Guarani consideram absurda a ideia de ensino, particularmente quando se trata de religião. Um rezador Mbüa disse a Schaden que “criança não precisa de escola porque o saber vem de Deus”. (Ibid., p.62)

Nessas sociedades, onde a integração entre a vida humana e o ambiente marcava o ritmo da vida cotidiana, o saber, a vida e o trabalho eram inseparáveis. Essas colocações são relevantes, pois nos introduzem no cerne da questão do aprendizado para os povos Guarani. Tais peculiaridades evocam mais do que conhecimento no desenho de uma escola para esses povos, demanda ouvi-los, entendê-los, isto porque seus valores são de tal forma amarrados na tradição e em formas de conceber o mundo que a escola, nos moldes que concebemos, não atende às suas expectativas.

No entanto, sabemos que os deslocamentos indígenas (em decorrência das perdas históricas de seus territórios) comprometeram seus hábitos e costumes. Certamente que as práticas socializadoras e muitas das atividades tradicionais eram asseguradas pelo mundo natural no qual estavam inseridos. Desenvolver habilidades para tornar seu mundo seguro implicava aprender e desenvolver os sentidos, construir conhecimentos objetivos e formas de comunicação. Aprender a ler os sinais da natureza, reconhecer no sabor das plantas aquelas que poderiam restaurar-lhes a saúde ou trazer-lhes a morte, caçar, pescar, plantar. O *modo de ser* Guarani, o *nhandereko*, estava diretamente ligado a essas atividades.

Hoje, os Guarani da capital não são bem assim. A questão atual torna-se complexa justamente nesse ponto porque, nos centros urbanos, onde estão localizados, os Guarani não dispõem desses recursos tradicionais.

Apesar dessa questão, a memória e o ethos Guarani, como dizem os consultores, podem encontrar eco nas atividades do CECI. Em outras palavras, alinhar tradição, exemplo e oralidade, como diz Florestan Fernandes (1975, p.43-44), na construção desse “novo nhandereko”, desse “novo modo de ser”, sem perder de vista os fundamentos de continuidade cultural. As mudanças não implicam romper com o passado histórico. Desse modo, não é por acaso que os Guarani reivindicam que os mais velhos devam ser os educadores.

A concepção de tempo Guarani

Os Guarany Mbya orientam-se por uma concepção de tempo organizada em duas estações - ára pyau e ára yma -, e nas fases da lua. Trata-se de uma forma de conceber o tempo em moldes antigos. O ára pyau é o “tempo novo”. É a estação quente. Esta estação vai de agosto a março. Esse período é também temporada das chuvas. No “tempo novo” ocorrem as reproduções dos animais silvestres, plantio das roças, pescarias, e os principais rituais. Neste período a relação do homem com a natureza é intensificada. Os Guarani interagem com tudo o que existe no entorno, busca na natureza matéria prima para sua subsistência.

O ára yma, ou “tempo antigo”, vai de julho a abril. Esse é o tempo de recolhimento e de preparo das roças. Os pajés são quem definem as mudanças de estação, observando as transformações da natureza.

As fases da lua são: jaxi pyau (lua nova) - pesca; jaxi endy mbyte (lua crescente) - preparo de armadilhas e interdição ao corte de madeiras; jaxy oua guaxu (lua cheia) - época de plantar e jaxi nhá pytu (lua minguante) - limpeza das roças plantio e colheita, corte de madeiras, preparo de armadilhas.

Numa visão da cosmologia Guarani, abordar a questão do tempo é imprescindível, visto que seu modo de vida e de organizar suas atividades cotidianas estão vinculados a essa visão própria, particular de conceber o tempo. Deste modo, em consonância com as lideranças indígenas, os antropólogos entenderam ser esse o ponto de partida para uma proposição de escola diferenciada. Isto porque o fluxo das ações relaciona-se orientado por essas concepções de tempo.

Contudo, sabe-se que as limitações das áreas indígenas em São Paulo não permitem a organização plena dos modos de vida Mbya. Os maiores obstáculos são a pouca terra, a falta de rios, e, conseqüentemente, a escassez do plantio, da caça e pesca. Embora isso seja fato, o que orientou essa construção pedagógica foi a possibilidade de garantir esses conhecimentos aos jovens e às crianças nascidos nas aldeias, ou seja, proporcionando-lhes a apropriação da história do seu povo.

O fato de muitas práticas Guarani estarem em desuso, instigou um intenso intercâmbio de informações entre as aldeias na busca de conhecimentos e práticas para composição do Calendário Guarani Mbya a ser instaurado nos CECIs.

Pode-se dizer que a partir desse ajuste entre consultoria e lideranças indígenas na busca para delinear uma escola específica e diferenciada, ficaram claras as limitações e as particularidades que implicam o respeito à diversidade, e, neste sentido, esta ligação também verificou a responsabilidade e a ética no compromisso de tal empreitada. Desse recorte analítico que procurei empreender na construção dos caminhos que orientaram os desdobramentos dessa proposição do direito à escola, fica explícita a força das tradições no processo ensino/aprendizagem.

A trajetória que procurei delinear principia com o acesso aos conhecimentos universais sobre os povos indígenas, o fortalecimento da língua materna, a valorização da tradição, e se materializa com o Calendário escolar adaptado às atividades dos povos, e na elaboração e uso do material didático próprio. Vale ressaltar que todo o processo foi pautado por ampla discussão e

amarrado, mas não engessado, dentro das concepções indígenas de passar para as novas gerações aquilo que é “seu modo de ser”, o seu “nhandereko”.

Calendário de Atividades CECIs

AGOSTO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ára pyau ypy (início do “tempo novo”) ▪ opy re nhanhe mboeko'i juma (intensificação de atividades na opy) ▪ opy nhemoatyrõ (reforma “casa de reza”) ▪ ka'a'i nhemogarai (batismo erva-mate) ▪ mǎga nhevǎgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) ▪ avaxi, jety, kumanda nhemogarai (batismo cultivares) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ xo'o kaaguy ta'ypa'i jumaa (período de reprodução de animais silvestres) ▪ mba'emo rupia ombojaa juma (desarme das armadilhas) ▪ nhemoatyro mba'emo nhenhoty aguã (limpeza e preparo da terra) ▪ mae'tyã (época de plantio) ▪ mba'emo nhenhoty (plantio, lua minguante) ▪ mbaemoty nhemoatyrõ (limpeza das roças) ▪ jety ijaypama (fim da retirada de batata-doce) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conversar e introduzir o calendário guarani (discutir as diferenças de concepção e contagem do tempo, assim como a especificidade cultural em relação ao calendário não-indígena) ▪ atividades sobre a casa de reza e sua reforma (discutir a importância da casa de reza, as técnicas de construção e as matérias-primas empregadas) ▪ atividades sobre o “batismo da erva-mate” (conversar sobre a importância dos nomes guarani, sua origem; plantar mudas de erva-mate) ▪ atividades sobre a reprodução dos animais e as restrições à caça ▪ atividades sobre o xondaro (fazer e jogar peteca com as crianças, mostrar os instrumentos utilizados, p. ex.: <i>takuapu</i>, <i>angua'pu</i>, <i>mbaepu</i>) ▪ atividades sobre o plantio (mostrar as espécies de cultivares e as técnicas de plantio) sugestão de artesanato ▪ petyngua (cachimbo) ▪ ka'ygua (cuia de chimarrão) sugestão de leitura ▪ Ára pyau ▪ Nhemongarai ▪ Ka'a'i ▪ Petyngua (História do cachimbo) ▪ Ma'etya regua (História da

		plantação)
--	--	------------

SETEMBRO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mae'tyã (época de plantio) ▪ mba'emo nhenhoty (plantio, lua minguante) ▪ pira okaru ama (início da temporada de pesca) ▪ xo'o kaaguy ta'ypa'i jumaa (período de reprodução de animais silvestres) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre o plantio (mostrar as espécies de cultivares e as técnicas de plantio) ▪ atividades sobre a pesca (mostrar as espécies de peixes e as técnicas de pesca, p.ex: linha e anzol, <i>pari</i> ou <i>piramboaa</i>) ▪ atividades sobre a reprodução dos animais e as restrições à

<ul style="list-style-type: none"> ▪ m̃aga nhevãgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) ▪ opy re javyaa (atividade na <i>opy</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mba'emo rupia ombojaa juma (desarme das armadilhas) 	<p>caça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre o <i>xondaro</i> (fazer e jogar peteca com as crianças, mostrar os instrumentos utilizados, p. ex.: <i>takuapu</i>, <i>angua'pu</i>, <i>mbaepu</i>) ▪ atividades sobre a casa de reza e sua reforma (discutir a importância da casa de reza, as técnicas de construção e as matérias-primas empregadas) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ rave (rabeça) ▪ mba'epu (violão) <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nhande kuery nda'ijaoi (História de como os antigos construíam suas casas) ▪ Xondaro py
---	---	---

OUTUBRO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mae'tyã (época de plantio) ▪ mba'emo nhenhoty (plantio, lua minguante) ▪ pira okarua ama (temporada de pesca) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre a pesca (mostrar as espécies de peixes e as técnicas de pesca, p.ex: linha e

<ul style="list-style-type: none"> ▪ opy re javyaa (atividade na <i>opy</i>) ▪ mãga nhevãgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mba'emo kaaguy regua ta'ypa'i jumaa (reprodução de animais silvestres) ▪ mba'emo rupia ombojaa juma (desarme das armadilhas) 	<p>anzol, <i>pari</i> ou <i>pirambo'aa</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre a reprodução dos animais e as restrições à caça ▪ atividades sobre o <i>xondaro</i> (fazer e jogar peteca com as crianças) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ akuapu (bastão) ▪ angua'pu (tambor) <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaxi ku'i (História do milho)
--	---	---

NOVEMBRO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opy re javyaa (atividade na <i>opy</i>) ▪ mãga nhevãgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pira okarua ama (temporada de pesca) ▪ mba'emo kaaguy regua 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre o <i>xondaro</i> (fazer e jogar peteca com as crianças) ▪ atividades sobre a pesca (mostrar as espécies de peixes e as técnicas de pesca, p.ex: linha e

<ul style="list-style-type: none"> ▪ hu'y'i nhemogaraí (batismo da “flechinha”) ▪ ajaka'i (cerimônia do “cestinho”) ▪ guavira'a nhemogaraí (batismo do fruto do araçá) 	<p>ta'ypa'i (época em que os animais saem com suas crias)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mba'emo rupia ombojaa juma (desarme das armadilhas) <ul style="list-style-type: none"> ▪ guapytã (consumo do fruto da palmeira pindo'aaju) ▪ guavira'a (consumo do fruto do araçá) 	<p>anzol, <i>pari</i> ou <i>piramboaa</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre o batismos da “flechinha” e a cerimônia do “cestinho” (conversar sobre a importância dos nomes guarani, sua origem, assim como sobre as diferenças entre homens e mulheres) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mimby (flauta / atividade para meninas) ▪ mbaraka mirim (chocalho / atividade para meninos) <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajaka (História do cesto) ▪ Nhande nhamba'eapoa re aÿ ma nhandeayvu ta, nhandereko re (Narração de Pedro Vicente)
---	---	--

DEZEMBRO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opy re javyaa (atividade na <i>opy</i>) ▪ mǎga nhevãgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pira jajukaa (temporada de pesca) ▪ mba'emo kaaguy regua ta'ypa'i (época em que os animais saem com suas crias) ▪ mba'emo rupia ombojaa juma (desarme das armadilhas) ▪ ma'etyã jevykue (último plantio para produzir estoque de sementes, lua mingunte) ▪ i'jaguyje ma mba'emo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre as frutas e cultivares (identificar as diferentes espécies) ▪ atividades sobre a colheita de cultivares e a conservação de sementes ▪ atividades sobre a colheita e “batismo do milho” (processar o milho com as crianças/meninas, passando pelo amolecimento no

<ul style="list-style-type: none"> ▪ mbojape ei nhemogarai (batismo do <i>mbojape</i> e mel) ▪ yy karai (batismo d'água) ▪ guyra nhemogarai (batismo dos pássaros) ▪ yvyra'ija nhemboaty (encontro dos pajés) ▪ guembe nhemogarai (batismo da banana-de-mico) 	<p>(tempo de maturação das frutas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ma'etýgue nhemono'õa (colheita) ▪ avaxi nhemboi nhemõgarairã (colheita de milho para batismo do milho) ▪ ei tykue pyau ma (início da coleta de mel) ▪ yveyi jajo'ao (coleta de mel de jataí) ▪ guapytã (consumo do fruto da palmeira pindo'aaju) ▪ guavira'a (consumo do fruto do araçá) 	<p><i>varai</i> e pilão; preparar <i>mbojape</i>, <i>mbyta</i> e <i>ei</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre o “batismo d’água” ▪ atividades sobre o “batismo dos pássaros”, que se destina à boa produção nas roças (identificar espécies de pássaros, seus sons e comportamentos; mostrar técnicas de captura com armadilhas) ▪ atividades sobre o “batismo da banana-de-mico”, cerimônia que protege contra picada de cobra (identificar espécies de cobra e discutir cuidados a serem tomados) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ajaka varai (cestos / atividade para meninas) ▪ angu'a (pilão / atividade para meninos) ▪ yrupë, apa'i, apapokã (peneiras) ▪ avaxi pirekue nhamoiporã jajapo ava (guardar palha de milho para atividades) <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaxi regua (História do milho) ▪ Mbyta (História do mbyta) ▪ Mbeju (História do mbeju)
--	--	--

JANEIRO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opy re javyaa (atividade na <i>opy</i>) ▪ mǎga nhevǎgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) ▪ mbojape ei nhemogaraí (batismo do <i>mbojape</i> e mel) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ omombiru onhoty jevy aguã (secagem das sementes para replantio) ▪ ma'etyã jevykue (último plantio para produzir estoque de sementes, lua minguante) ▪ mba'emo nhenhoty (plantio, lua minguante) ▪ i'jaguyje ma mba'emo (maturação das frutas) ▪ ximbo pira jukaa (pescaria com timbó) ▪ mba'emo kaaguy regua ta'ypa'i ma (fim do período de reprodução de animais silvestres) ▪ mba'emo rupia jajapoa ovaë jutama (aproximação do tempo de fazer armadilha) ▪ guembe opa ma (fim do consumo de banana-de-mico) ▪ majio apo kypama (início da retirada de mandioca) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre a colheita de cultivares e a conservação de sementes (identificar as diferentes espécies, técnicas de secagem e conservação) ▪ atividades sobre o último plantio ▪ atividades de pesca com timbó (identificar o cipó e extraí-lo, técnicas de preparo e simulação de pescaria) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nhuã, monde (armadilhas / atividade para meninos) ▪ angu'a (pilão / atividade para meninos) <p>atividades culinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mbojape, mbyta ▪ avaxi mbixy, avaxi mimõi ▪ kaguíjy ▪ rora ▪ manduvi mboape, manduvi guaimbe, anduvi ku'i <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yma ma (sobre o mbyta) ▪ Ka'i yxo okë oma'ë va'e (História da menina que se apaixonou pelo 'mandruva' ?) ▪ Popo'ire ojepotava'e regua (História da borboleta) <p>Nhuã regua 1</p>

FEVEREIRO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opy re javyaa ipokaã jutama (aproximação da diminuição das atividades na <i>opy</i>) ▪ m̃aga nhevãgaa (jogo de peteca) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (dança dos guardiões) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ opama avaxi ky (última colheita de milho-verde) ▪ mba'emo kaaguy regua jajouva (início do período apropriado para caça) ▪ monde omboipaa ovaë juma (armar as armadilhas) ▪ majio ikuaima (tempo de mandioca) ▪ ei guaxu jajo'ao (coleta de mel da abelha-europa) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conversar sobre o final do <i>ára pyau</i> ▪ atividades sobre a caça (mostrar as espécies de animais caçados, seus hábitos alimentares e comportamentais, as técnicas de caça; apresentar uma das armadilhas utilizadas, p.ex: <i>nhuã, monde</i>) sugestão de artesanato <ul style="list-style-type: none"> ▪ bae'mo rangaa (esculturas zoomorfas) ▪ boi rangaa atividades culinárias <ul style="list-style-type: none"> ▪ manduvi mboape, manduvi guaimbe, manduvi ku'i ▪ majio mbixy, majioi mimõi, majio mbeiju sugestão de leitura <ul style="list-style-type: none"> ▪ okoĩ nhande va'e (Quais os bichos que podem ser caçados) ▪ Nhaneramoĩ kuery (Nossos anciãos) <p>Mbore ha'egui karumbe (A anta e a tartaruga)</p>

MARÇO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ára pyau opama regua (fim do “tempo novo”) ▪ ka'a'i nhemogarai (batismo erva-mate) ▪ xondaro tangara javyaa oka re (formação do xondaro) ▪ mǎga nhevǎgaa (jogo de peteca) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pira jajoukaa opaa ma (fim temporada de pesca) ▪ avaxi nhemono'õa opama (última colheita de milho) ▪ mba'emo kaaguy jajouvea ma (período apropriado para caça) ▪ mba'emo rupia jajapovea (tempo de fazer armadilha) ▪ ei ikangue ma (fim da coleta de mel) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conversar sobre o calendário guarani, o início do “tempo frio” e as mudanças na vida cerimonial e cotidiana ▪ atividades sobre o “batismo da erva-mate” (conversar sobre a importância dos nomes guarani, sua origem) ▪ atividades sobre pesca (razões para o fim da temporada de pesca, a piracema) <p style="text-align: center;">sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ huã (armadilha / atividade para meninos) ▪ uyrapa hu'y (arco-e-flecha / atividade para meninos) ▪ boy (colar / atividade para meninas) ▪ imby (flauta / atividade para meninas) <p>atividades culinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ manduvi mboape, manduvi guaimbe, manduvi ku'i ▪ majio mbixy, majioi mimõi, majio mbeiju <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mbaravija 2 (Adivinhações) ▪ Namixã (História do brinco) ▪ Peru Rima ▪ Ka'i. Karai Tukumbo (História do macaco) ▪ Mba'e jaxy re pa ha'eve jajeporaka aguã? (Quais os meses que nós podemos caçar?) ▪ huã regua 2

ABRIL

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ojapyxaka rivea (cerimônia noturna na “casa de reza”) ▪ xondaro tangara jeroky opy re (dança dos guardiões na opy) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mba'emo kaaguy jajouvea ma (período apropriado para caça) ▪ mba'emo rupia jajapovea (tempo de fazer armadilha) ▪ jety otyarombama (tempo de retirar batata-doce) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conversar sobre o início do “tempo velho” e as mudanças na vida cerimonial e cotidiana ▪ atividades sobre a caça (conversar sobre o período mais propício à caça, técnicas de caça e espécies animais) ▪ atividades sobre a colheita da batata-doce ▪ atividades sobre a situação dos povos indígenas no Brasil (conversa, exibição de filmes etc.) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bae'mo rangaa (esculturas zoomorfas) ▪ onde (armadilha / atividade para meninos) <p>atividades culinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ manduvi mboape, manduvi guaimbe, manduvi ku'i ▪ jety mbixy <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Joporaka regua (Sobre a caça) ▪ Monde regua 1 ▪ Tatu'i ta'y reta'i va'e (História do tatuzinho de pano) ▪ a'i ha'e kavaju (O macaco e o cavalo)

MAIO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ojapyxaka rivea (cerimônia noturna na “casa de reza”) ▪ xondaro tangara jeroky opy re (dança dos guardiões na opy) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mba'emo kaaguy jajouvea ma (período apropriado para caça) ▪ mba'emo rupia jajapovea (tempo de fazer armadilha) ▪ jety otyarombama (tempo de retirar batata-doce) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre a caça (conversar sobre o período mais propício à caça, técnicas de caça e espécies animais) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bae'mo rupia (laços para caça / atividade para meninos) ▪ huã jetapa, nhuã juvy (armadilhas / atividade para meninos) ▪ ondepi (armadilha / atividade para meninos) <p>atividades culinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ jopara ▪ manduvi mboape, manduvi guaimbe, manduvi ku'i ▪ jety mbixy, jety mimõi, jety mbaipu <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ka'aguy re roo ague (História de um dia que nós fomos caçar) ▪ Arapoty (História do colar) ▪ Nhande'i va'e ikyrakue re oporandu va'e (História de um índio)

JUNHO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ojapyxaka rivea (cerimônia noturna na “casa de reza”) ▪ xondaro tangara jeroky opy re (dança dos guardiões na opy) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ xo'o kaaguy'i jajouvea ma (tempo de conseguir mais caça) ▪ mba'emo jajoukaa ha'eveve (melhor época para caça) ▪ jety otyarombama (tempo de retirar batata-doce) ▪ majio ijaypama (fim do período de retirada de mandioca) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre a caça (conversar sobre o período mais propício à caça, técnicas de caça e espécies animais) ▪ atividades sobre a limpeza e preparo da terra para plantio ▪ atividades sobre os ritos de passagem masculino e feminino (pintura corporal, adornos etc.) <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kapyxia (diadema) ▪ yvakuaa (braçadeira / atividade para meninas) ▪ ymakuaa (tornozeleira / atividade para meninas) ▪ oapy regua (pulseira / atividade para meninas) ▪ hemamaa (vestimenta feminina / atividade para meninas) ▪ ambeo (vestimenta masculina / atividade para meninas) ▪ ya (rede / atividade para meninas) <p>atividades culinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ jopara ▪ manduvi mboape, manduvi guaimbe, manduvi ku'i ▪ jety mbixy, jety mimõi, jety mbaipu <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ onde regua 2 ▪ Tambeo (História do algodão) ▪ Peteĩ nhande va'e ojepota (O homem que sofreu transformação) ▪ va va'e ome'ë mbo'y kunha'i pe (Um homem deu um colar para a menina)

JULHO

ATIVIDADES CERIMONIAIS	ATIVIDADES ECONÔMICAS	PROPOSTAS DE ATIVIDADES CECI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ yvyra'ija nhemboaty (encontro dos pajés) ▪ ojapyxaka rivea (cerimônia noturna na “casa de reza”) ▪ xondaro tangara jeroky opy re (dança dos guardiões na opy) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mba'emo kaaguy jajouvea ma (período apropriado para caça) ▪ mba'emo rupia jajapovea (tempo de fazer armadilha) ▪ nhemongeta maetyrã regua (reunião para estabelecimento de roças) ▪ mbaemotyrã nhemoatyrõa (preparo da terra para plantio) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre a caça (conversar sobre o período mais propício à caça, técnicas de caça e espécies animais) ▪ atividades sobre a limpeza e preparo da terra para plantio <p>sugestão de artesanato</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ hemamaa (vestimenta feminina / atividade para meninas) ▪ ambeo (vestimenta masculina / atividade para meninas) ▪ ya (rede / atividade para meninas) <p>sugestão de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Peru Rima regua ▪ Mbaravija 1 (Adivinhações) ▪ Nhande'i va'e piriguipe gua'ype ome'ë va'e (Um casal tinha muitos filhos, História da 'sereia')

CAPITULO IV

CAMINHAR (DES) CONSTRUINDO O OLHAR

Uma aldeia em plena cidade de São Paulo é no mínimo uma provocação, um chamamento à nossa memória para as implicações dos processos civilizatórios ocorridos no Brasil. Todos que passam pela estrada do Jaraguá, olhando a aldeia, são levados a conviver com lembranças de uma outra estória. Já de início, quando assistimos a essa inversão dos lugares, uma aldeia na cidade, somos levados à reflexão. Isto porque o espaço urbano é permanentemente revisto, transformado, lócus de lutas, movimentos e contradição, enquanto os povos indígenas, do modo como aprendemos a conhecer, sempre tiveram formas tradicionais de viver.

Em 2008 cheguei na aldeia Tekoa Pyau, no Jaraguá, para iniciar um trabalho de pesquisa que se alongaria até os dias de hoje. Já naquela época, pretendia estudar o CECI, Centro de Educação e Cultura Indígena, em particular o seu funcionamento, isto porque tratava-se de um fato novo, representava a efetivação de um longo processo de criação de uma escola Específica e Diferenciada, apesar de este direito estar assegurado desde 1988 pela Constituição Brasileira.

Desde a minha primeira visita, venho me apropriando da história dos Guarani, juntando informações, recuperando parte da história, na tentativa de amarrar alguns procedimentos que dessem conta de melhor entender essa escola. Essa pesquisa, ao se propor pensar a criação do CECI como uma escola indígena Específica e Diferenciada, parte para um desafio de (des)construir o olhar inicial e construir reflexões sobre uma outra ótica, recuperando a perspectiva que de fato orienta uma proposta para os povos indígenas.

Desde a minha primeira visita à aldeia, pouco a pouco fui identificando as pessoas, entre elas a Coordenadora, o cacique José Fernandes (que autorizou a pesquisa), os monitores.

Inicialmente, só as crianças se aproximaram, numa curiosidade natural de receber o visitante. O CECI, que até então estava vazio, imediatamente foi tomado por uma correria, brincadeiras, conversas sussurradas, crianças se entendendo. Nenhuma palavra em português, isto porque o idioma predominante entre as crianças é o guarani.

Pouco depois, já mais à vontade durante as primeiras conversas, passei a observar o cotidiano do CECI. Um grande pátio com uma grande mesa acomodava as crianças para o lanche das 9h. Nesse dia foi servido suco de laranja (saquinho) e bolachas salgadas, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Do lado de fora, de pé ou sentados, alguns adultos se reuniam para observar e garantir o ir e vir das crianças, mais precisamente, a sua alimentação. Um dos motivos de criação do CECI era diminuir a desnutrição das crianças, o que era, até então, um grande problema nas aldeias.

Numa segunda visita, pude encontrar algumas poucas crianças. Nesse começo das idas à aldeia, eu via as crianças no CECI apenas quando era horário das refeições.

Meu olhar, nessa época, estava focado num modelo de escola nos moldes ocidentais. Esperava inicialmente um encontro com professores, salas com crianças, mesas, cadeiras, alguém ensinando alguma coisa. Essas ocasiões eram muito especiais para mim, isto porque tenho uma longa trajetória com educação, e o estranhamento passou, então, a fazer parte da minha observação.

Procurei sempre ir ao Jaraguá acompanhada, isto porque era uma observação solitária no espaço do CECI. No entanto, acho que essa contradição, uma escola sem aluno, não foi devidamente analisada, de modo que se possa entender a criação desse espaço. O que pretendo descrever

nesse capítulo foi o que “não pude ver” sem antes me apropriar do modo de ser Guarani.

Os Guarani do Jaraguá moram num pequeno espaço de terra. As casas são dispostas aparentemente sem nenhum critério. Mas na aldeia me disseram que existe uma relação da disposição, na qual o sol deve entrar pela porta, e janelas. Desta forma, sem energia elétrica, tal disposição garantiria a luminosidade do dia. Não é possível determinar o centro da aldeia, a não ser que se considere a opy, que é ponto de convergência religiosa e das atividades sociais do grupo. A língua pertence à grande família Tupi Guarani, falada na época da invasão européia em 1500 pelas tribos que ocupavam a maior parte do litoral brasileiro. Sua cultura material é bastante simples.

Os Guarani do Tekoa Pyau parecem viver na aldeia por causa da liderança do pajé José Fernandes, que segundo eles tem poder de cura. Os moradores de uma casa formam uma família. Apesar de gentis, são compenetrados, falam pouco e ouvem mais. Porém, questões de conflitos que demandam decisões podem ser extremamente demoradas. Os Guarani podem demorar horas para expor seu ponto de vista, e os ouvintes, por sua vez, não interrompem o discurso até que todos se coloquem. O discurso para os Guarani é considerado sagrado, por isso, quando se manifestam, podem ficar horas falando.

A vida social parece harmoniosa e estranhamente, por mais próximos que se encontram dos centros urbanos, suas relações se dão no grupo. As amizades, os casamentos, os eventos sociais são circunscritos à aldeia. Eles são devotos de Nhanderu (o todo poderoso), crença que estreita as relações. Os cantos são ouvidos todas as noites na aldeia. São as crianças, consideradas puras, que entoam horas seguidas seus cantos em agradecimento, fazendo chegar até Nhanderu. Essa dimensão ritual rediz o passado, revivifica as tradições e fortalece os laços.

Diferente dos povos ocidentais, que buscam novas formas de viver, os Guarani se alicerçam numa educação tradicional, onde a “repetição” provê a

sua cultura. Nesse ritmo cotidiano, as crianças lideram as atenções. Os mais novos são de todos e não vão para o chão. Não era raro, entre uma conversa e outra, eu ser interrompida por alguém entregando uma criança quer para os adultos, homens, quer para meninos ou meninas. É comum crianças de cinco, seis, sete anos brincarem, correrem com os menores agarrados em suas cinturas. As crianças passam de mão em mão, ela é responsabilidade de todos.

Economicamente se vive de bolsa família, bolsa escola e prestações de serviços no CECI o que para Schaden (1962, p.62): *“O fato de precisar de dinheiro é para o Guarani o único estímulo tendente a fazê-lo romper o círculo fechado das atividades de produção e consumo do grupo local e integrar-se na esfera mais ampla da economia regional”*.

Os Guarani têm um sistema de troca permanente - é como se nada fosse de ninguém. É possível alguém ter, hoje, uma TV, um celular, e amanhã já ter vendido ou trocado por algo que considere mais interessante. Pode-se dizer que tudo é de todos e tudo é de ninguém. Eles não guardam as coisas, não arquivam, consideram-se livres dessas funções, que ao nosso olhar estrangeiro se apresenta como uma desordem.

O povo guarani é religioso na sua totalidade, é impossível separar a prática religiosa dos demais aspectos culturais. A busca incansável pela Terra Sem Males (Yvy mara ey), o lugar perfeito para se viver seu nhandereko, está diretamente ligada ao êxodo guarani e a todo um processo místico. Os cantos, as danças, os discursos que acontecem na opy dão conta de uma complexa religiosidade, isto porque a expressão oral tem forte ligação com o sagrado, usado no termo ayuvú rapytá, que significa “palavra fundamental”.

A opy é o coração da aldeia, é lá que todos os dias ao anoitecer, um grande encontro de toda comunidade acontece para realizar sua prática religiosa.

No interior da opy o ambá, altar com alguns objetos utilizados durante as rezas, encontra-se também instrumentos como a rabeca e o violão, cachimbo (petygua) que tem como função exalar a tataxina (fumaça sagrada); o takuapu (taquara), instrumento utilizado pelas mulheres durante os cantos e batido verticalmente contra o chão; e o ka'a ete (erva mate), planta cujo valor sagrado está em ser nhê'e ry, ou seja, fluxo da palavra.

O batismo é um dos poucos rituais que ainda acontece entre os povos guarani. O Ka'a nhemonxã é o momento onde o xeremõi dá o nome às pessoas. Para Meliá, o Guarani não “possui” um nome, ele “é” esse nome. (Cf. Meliá,1989)

Essa relação com o sagrado é de suma importância, visto que, entre os Guarani, todo o ensinamento de sua cultura acontece na Opy. As crianças apreenderão nesse espaço o seu modo de ser, suas tradições serão ali cotidianamente exercitadas nos cantos religiosos, nas encenações místicas, nas histórias e mitos de seus antepassados. A questão da religiosidade ficou muito caracterizada na preocupação antropológica de criação do calendário escolar, elaborado em função da vida social dos Guarani. Porque era muito claro que a educação não seria restrita a quatro paredes, mas entendida de forma ampla, de modo que os próprios guarani fossem definidores do seu processo educacional, sujeitos de sua própria educação.

A escola do CECI, portanto, embora tivesse em seu projeto o objetivo de amarrar conhecimentos tradicionais a práticas de alfabetização, nunca, pelo que pude perceber, foi vista pelos Guarani como alternativa para assegurar elementos de sua cultura. Em conversa com um dos monitores,⁵ ele foi categórico ao dizer: *“Essa escola é só para vocês, nós índios aprendemos na opy”*. Melhor explicando, para os Guarani, não há separação, não há o lugar da criança, elas participam de todas as atividades da aldeia, portanto elas não são separadas por idade na apropriação do conhecimento, o que afasta a

⁵ Embora outros monitores tenham trabalhado, tive contato com Ronaldo Lima, Vitor Fernandes, Juvelino da Silva e Willian Werá Macena, que estiveram na consultoria desde 2004.

possibilidade de ensinar um grupo por faixa etária, como acontece nas escolas nacionais.

No entanto, a possibilidade das oficinas também ficou comprometida pelo confinamento em que estão submetidos os Guarani do Tekoa Pyau, em função do pouco espaço de terra e pela dificuldade na aquisição de matéria prima, como relata Ronaldo:⁶ *“É muito difícil conseguir material para o nosso artesanato. Às vezes conseguimos material no litoral. A nossa situação não é fácil, às vezes precisamos é de doações ...”*

Presenciei uma única vez a feitura de colares e pulseiras de contas e miçangas. Uma monitora sentada do lado de fora do CECI, rodeada por crianças de todas as idades que, com agulhas, linhas e sacos de miçangas, se entretiam na manipulação dos adornos. Muitas crianças, adquirindo ainda a habilidade de usar linha e contas, procuravam dominar os primeiros passos de sua cultura material. Depois não presenciei mais esse procedimento, nem outro tipo de oficina.

Com certeza, o CECI trouxe mudanças no dia a dia da aldeia, pois passou a reunir a comunidade num outro espaço além da opy. Sem falar na possibilidade de trabalho para muitos habitantes do Tekoa Pyau, onde caçar, pescar e plantar eram práticas culturais impossíveis dentro dos limites da aldeia. A erradicação da desnutrição e o aumento significativo de nascimentos também foram constatados.

O museu, espaço criado para exposição da cultura material, ficou subutilizado porque os Guarani não concebem o arquivamento de coisas. A dinâmica que os move é vinculada a uma cultura viva, sem apego a coisas materiais, cada dia é vivido na sua plenitude.

Os 9 monitores são da aldeia e cabe a eles a alimentação das crianças e a organização das oficinas. Homens e mulheres assumem como principal

⁶ Ronaldo Lima, um dos monitores do CECI do Jaraguá, em conversa informal, ocorrida em abril de 2008.

atividade o preparo da alimentação e sua distribuição, bem como a orientação das oficinas. Outro papel que cabe a eles é o cuidado com as crianças, eles representam naquele contexto a possibilidade de comunicação com os visitantes, uma vez que as crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, falam basicamente o Guarani, enquanto os adultos são bilíngues.

É preciso ressaltar que a criação, de uma proposta de Educação Infantil para o povo indígena é inédita no Brasil. É uma novidade epistemológica, e um desafio operacional. Nesse sentido, o CECI vem como um modelo idealizado e adequado para a faixa etária de 0 a 6 anos. É justamente esse ponto que marca a diferença em relação aos outros níveis de ensino. Nessa faixa etária, para os povos guarani, os mais velhos transmitem às crianças os ensinamentos sem nenhum artifício, na prática, no dia a dia, fortalecendo nas relações cotidianas o ethos da cultura. Se esse é um princípio, como já abordado em outros momentos nesse trabalho, que rege a vida desse povo indígena, a sala de aula com ou sem cadeiras ou mesas é mero espaço, vazio de sentido.

Mesmo que as instâncias burocráticas tenham idealizado uma didática, um material próprio, balizados por regras e horários, como o que foi elaborado pela consultoria em consonância com as lideranças, surge uma questão primordial: os Guarani não concebem a educação em espaços fechados. Se buscarmos a história dos povos indígenas, veremos que seu mundo era concebido sem escolas. Certamente que os Guarani do Jaraguá trazem de seus ancestrais fortes influências, entre elas, considerar os espaços da aldeia e as relações cotidianas locus de aprendizagem. As habilidades desenvolvidas pelas crianças devem ser consideradas nesse contexto, isto porque se dão nos movimentos imitativos, na companhia dos adultos ocupados com as lidas diárias, nas trocas, nas brincadeiras desenvolvidas em espaços naturais. O ambiente natural é considerado por eles o ambiente de aprendizagem, pois o convívio nesse meio estimula o desenvolvimento das habilidades essenciais, a inteligência concreta e abstrata também por meio dos sentidos.

Assim, nos ambientes naturais se desenvolvem as habilidades. Com os mais velhos aprende-se a tradição; na opy, a religiosidade numa resistência quinhentista, na crença no Deus Supremo - “Nhanderu”. Pode-se dizer que nessa aldeia, a Opy já é a escola e a “escola” (CECI) é a extensão da Opy.

Além disso, é também o lugar das refeições, dos horários, do Estado, que a partir de uma vulnerabilidade dos índios - a alimentação -, reforça o processo discriminatório quando impõe horários para as crianças se alimentarem, visto que sabem que, nas bases, a alimentação é fundamental para sua sobrevivência.

Pondero sobre esse ponto de vista, não considerando que esses procedimentos tornem os índios menos índios, ou como perda de identidade, ou, ainda, um processo de aculturação, mas para refletir sobre os limites frágeis que sustentam uma escola específica e diferenciada, onde o Estado não considera a resistência secular desses povos, por mais que sejam urbanos, povos que se apoiam nos resquícios culturais identificados no seu jeito de ser (hábitos, costumes, crenças).

Quando são afrontados com regras, horários, resultados, eles se “submetem” a algumas configurações determinadas, porque, no limite, a lógica como da sustentabilidade regida pelo seu modus operandi na agricultura, caça e pesca já não se sustenta e é preciso alimentar as crianças. Na perspectiva do calendário perfeito, onde os recursos do “tempo novo” e “tempo velho” regem a dinâmica da vida escolar, não são contempladas as suas condições de existência real. Na verdade, o calendário elaborado para o CECI é perfeito, numa aldeia cheia de imperfeições. Neste sentido, vale a pena considerar todo o trabalho dos antropólogos e lideranças como possibilidade, quem sabe futura, de garantir essa escola sonhada, idealizada, com reais probabilidades de desenvolvimento de experiências de cultura material dos antepassados.

Acredito que o olhar que inicialmente me inquietou e as expectativas anteriores sobre essa escola, é mesmo o olhar do estrangeiro. O CECI como instância educacional específica e diferenciada ainda precisa de um tempo para se consolidar, porque sua singularidade demanda um olhar mais atento.

Porém, é preciso não perder de vista que, mesmo com seus paradoxos, a presença do CECI antecipa uma discussão sobre o futuro desses povos, que é a “escolarização”, considerada hoje fundamental para sua autonomia.

Considerações finais

Esse trabalho representou um esforço de demonstrar como se cria uma escola balizada pela Constituição Federal de 1988. Tentei delinear os caminhos do diálogo até a efetiva criação e funcionamento de uma escola específica e diferenciada. Posso dizer que nesse caminho fui tomada por diferentes emoções, entre elas a de ver 500 anos de história sendo sustentados naquele pequeno espaço de terra, recriado a cada dia.

Posso dizer, grosso modo, que a relação entre os Guarani do Tekoa Pyau e o Estado ainda é permeada por um diálogo descompassado. Apesar de o Estado ter se preocupado com uma concepção de modelo “perfeito” de escola, percebemos que o problema é mais complexo. Nessa dissertação, como tentei expor, algumas questões se apresentam como emblemáticas, entre elas, quando relato o desejo de se ter pilão e peneiras, e assisto a distribuição de suco de caixinha e biscoitos. A peneira e o pilão, neste contexto, são uma alusão à tradição, enquanto o suco e o biscoito referem-se aos resultados do urbano, do Estado. Neste sentido, retomo o conceito de “fronteira” considerando a intersecção desses dois mundos:

O que se deve considerar é que o desencontro de perspectivas é, nesse caso essencialmente expressão da contraditória diversidade de fronteiras, mais do que produto da diversidade de ponto de vistas sobre a fronteira. Diversidade que é, sobretudo diversidade de relações sociais marcadas por tempos históricos diversos e ao mesmo tempo contemporâneos (...) Refiro-me, sobretudo, às mentalidades, aos vários arcaísmos de pensamento e conduta que igualmente coexistem com o atual. Eu não estou falando de atraso social ou econômico. Estou falando de contemporaneidade da diversidade. Estou falando das diferenças que definem seja a individualidade das pessoas, seja a identidade dos grupos. (Martins, 1996, p.30-31)

Do ponto de vista do ajuste, o CECI corresponde à organização nos moldes de uma escola específica e diferenciada. Os Guarani do Jaraguá, para pensar na criação dessa escola, apresentavam suas posições mais características no plano educacional, onde os mais velhos mantinham o papel do professor/monitor. No entanto, as condições exteriores sempre atuavam de modo sensível, por motivos já expostos, criando situações adversas, impondo regras, definindo o tipo clássico de escola.

Deixando de lado as regras, podemos dizer que, no cotidiano, a educação indígena oscilava entre a casa e a *opy*, entre a condição de se apropriar da cultura, entre a sociabilidade familiar e a sociabilidade do grupo, num movimento contínuo de apropriação do modo de ser guarani. O sistema de relações do grupo funciona como mantenedor do equilíbrio, assegurado na repetição dos mitos, na manutenção da língua e da tradição. Esse sistema assegura o ajustamento da educação do ponto de vista cultural e da sociabilidade, de maneira que a escola ocidental passava a ser revista. Tudo isso leva a compreender a importante função estabilizadora da educação oferecida pelos mais velhos, na *opy*, como elementos característicos dos Guarani.

O ponto mais importante que veio mudar a perspectiva da educação indígena, foi, com certeza, a Constituição Federal de 1988, que favoreceu a incorporação progressiva das escolas nas aldeias. Este processo culminou no número crescente de professores indígenas, na criação de material didático, de modo que, hoje, para estudarmos os povos indígenas, não podemos mais falar do seu universo sem reportar-nos à escola, ao seu papel dentro do conjunto de vida desses povos.

No tocante às mudanças, a natureza indígena foi alterada, mas o que se conserva em face do urbano - o apego a certas formas tradicionais de vida, traços que aparecem como defesa do cultural e a vitalidade da cultura tradicional -, é, sem dúvida, a fórmula do ajustamento “borrada” por dois processos de perdas de alguns traços e aquisição de outros. Poderia considerar-se como exemplo o abandono da caça e pesca como recurso de abastecimento, contrastes que surgem e que demandam reajustes a condições do meio e da vida social.

Enfim, a urbanização dos Guarani veio proporcionar novas manifestações da sua velha tradição. Trata-se de subsistir, na medida do possível, com seus padrões, hábitos, usos, normas, valores, que compõem o seu modo de ser. Sob este ponto de vista, estes indígenas vivem a aventura de serem confrontados a todo instante, pelo entorno, pela escola, em face dos

recursos que a técnica moderna possibilita e por esse universo que desvende as discrepâncias econômicas e culturais.

Procurei retratar o modo de vida, o modo de ser e conviver desses representantes modernos dos Tupinambá, que ocupavam a costa brasileira em 1500. Certamente que eles mudaram muito, como nós, mas como diz Darcy Ribeiro (2004), *“aqueles que resistiram ao avassalamento são muito mais índios”*. (p.13)

Portanto, esse estudo não trata de discorrer sobre uma construção de vida pautada em preceitos de tempos passados, ou seja, não se trata de ajudar os indígenas a voltar ao passado, mas sim, por meio das análises aqui feitas, tencionamos não favorecer a destruição de seu modo de ser, das suas instituições básicas, visualizando a escola pleiteada por eles, como possibilidade de ajustar-se a uma nova condição social. Por isso é que fiz esse trabalho, e vocês foram convidados a me dar a mão, vir comigo e percorrer uma aldeia urbana, uma escola indígena apresentada na sua interface, a “escola” que o Estado oferece e a escola que os guarani concebem “Opy”.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editoria Presença, 1970.

Alves, Márcio Moreira. *A igreja e a política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ANCHIETA, Pe. Jose de. *Cartas, Correspondência Ativa e Passiva*. São Paulo: Loyola, 1984.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 2000.

_____. “Os grupos étnicos e seus limites”. In: Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1977.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BARRETO, Luis Filipe. *Portugal mensageiro do mundo renascentista*. Lisboa: Quetzal, 1989.

_____. *Os Descobrimentos e a Ordem do Saber*. Lisboa: Quetzal, 1987.

_____. *Descobrimentos e Renascimento – Formas de ser e pensar no Séc. XVI e XVII*. Lisboa: Quetzal, 1983.

BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre educação indígena no Brasil (1975-1995) - resenha de teses e livros*. Cadernos de Educação Indígena. MEC/MARI-USP, 1995.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / FAPESP, 1992.

_____. CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A Questão da Educação Indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUCHE, Denys. *A noção de Cultura em Ciências Sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CUNHA, Luis Otávio Pinheiro. *A política Indigenista no Brasil: as Escolas Mantidas pela Funai*. Dissertação de mestrado em Pedagogia. Brasília: UnB, 1990.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. "Divina Abundância: fome, miséria e a Terra-Sem - Mal das Crianças Guarani". In: LOPES DA SILVA, Aracy, MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, NUNES, Ângela (org). *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 2002.

_____. "Uma experiência de Educação para os Xavantes". In: *Comissão Pró-Índio. A Questão da Educação Indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERNANDES, Florestan. *Investigação Etnológica no Brasil e Outros Ensaios*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

_____. *Aspectos da educação na sociedade Tupinambá*. Volkerkundliche Abhandlungen, Hanover, Beitrage zur Volkerkunde Sudamerikas, n.1, p.79-96, 1964.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

FREIRE, José R. Bessa. "A imagem do índio e o mito da escola". In: MARFAN, Marilda A. (Org). *Congresso Brasileiro de Qualidade na educação - Formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC, 2002c, p.93-99.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Ed.Paz e Terra, 1981.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de doutorado. USP, 2008.

_____. *Um território ainda a conquistar. Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, Tempo de Novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GAMBINI, Roberto. *Espelho Índio: A Formação da Alma Brasileira*. São Paulo: Terceiro Nome, 2000.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Histórias da Província de Santa Cruz*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

HERNENDEZ, Isabel. *Educação e Sociedade Indígena. Uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1981.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOPES DA SILVA, Aracy, FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: MARI, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera L. da Silva (orgs). *Crianças indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: MARI, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy, GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *A temática indígena na escola*. São Paulo: Global, 1998.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios: Ponto por ponto*. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. *Isso é Coisa de vocês: os índios canela e a escola*. Dissertação de mestrado. UNB, 2007.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira – A Degradação do Outro Nos Confins do Humano*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. “O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira”. In: *Tempo social, Ver., social.*, USP, São Paulo, v.8, n. 1, 1996.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). *Censo Escolar Indígena - 1999*. Brasília: MEC/INEP, 47 págs. 2001.

_____. *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Quem são, Quantos São e Onde Estão os Povos Indígenas e suas Escolas no Brasil?* Brasília, 2002.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília, 2002.

MELIÁ, Bartolomeu. “Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena.” In: OPAN (Operação Anchieta). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras-OPAN, p. 9-16, 1989.

_____. “A experiência religiosa guarani.” In: *O rosto Índio de Deus – coleção Ecologia e Libertação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 293-357, 1989.

MONSERRAT, Ruth. “A conjuntura Atual da Educação Indígena. In: OPAN. *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras-OPAN, 1989.

_____. Carta à Subcomissão de Educação. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PEREIRA, Claudia Netto do Valle. “A escola indígena da casa do índio em Rio Branco, Are.” In: *Comissão Pró-Índio - A questão da Educação Indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Berta. *O Índio na história do Brasil*. São Paulo: Global: 1983.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a Civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Diários Índios – Os Urubus- Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, Gersem Luciano dos. “Desafios para a execução de uma política municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM.” In: LOPES DA SILVA, Aracy, FERREIRA, Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: MARI, 2001.

TASSINARI, Antonella. “Escola indígena. Novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação.” In Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Maria K. Leal (org). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Editora/MARI, 2001.

TESTA, Adriana Queiroz. *Os Nós e os Outros: Educação Escolar Indígena e Relações Interétnicas*. São Paulo: FAPESP, 2005.

TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Ed. Juriscredi, 1972.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. *Araweté. O povo do Ipixuna*. São Paulo: CEDI, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.