

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DAS GRAÇAS COTA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
DOS GUARANI NO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA

2008

MARIA DAS GRAÇAS COTA

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
DOS GUARANI DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões.

VITÓRIA

2008

MARIA DAS GRAÇAS COTA

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS GUARANI NO ESPÍRITO SANTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Aprovada em _____ 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Celeste Ciccarone
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

T253a Cota, Maria das Graças. 1961-
O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo. /
Maria das Graças Cota. – 2008.
/ f. : il.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões .
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação.

1. Índios Guarani. 2. Índios Guarani - Identidade étnica. 3.
Índios - Educação. I. Simões, Regina Helena. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU:

Dedico este trabalho aos Guarani do Espírito Santo por me terem possibilitado o aprendizado de outras formas de educar e existir.

AGRADECIMENTOS

À minha querida professora e orientadora, Regina Helena Silva Simões, pela disposição em acolher um projeto tão distinto do seu campo de pesquisa e por sua maneira elegante e respeitosa de conduzir o processo de orientação.

À minha família, por todo o apoio oferecido.

Ao meu marido, grande companheiro nessa jornada.

A todos os membros da banca, por suas valiosas contribuições.

Aos professores e estudantes guarani.

Aos amigos Circe, Irmã Nilma, Cláudio, Flávio e tantos outros, pelo apoio recebido.

À SEDU, especialmente às pedagogas Fortaleza e Tânia Menezes.

À SEMED, especialmente às pedagogas Zélia, Alzenira, Marli e à professora Andréia.

RESUMO

Este trabalho analisa o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo no contexto da história da educação escolar brasileira e das políticas públicas instauradas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Por se tratar de um estudo de caso na perspectiva histórica, utiliza tanto a análise de documentos como as observações e as entrevistas. Os resultados apontam a escolarização e a EEI guarani como processos históricos e, a escola e o Programa de EEI Guarani como espaços de fronteira. Como processos históricos, a escolarização e a EEI guarani encontram-se relacionadas a vários outros processos e têm sofrido algumas transformações e atravessamentos. Os processos de escolarização e da institucionalização da EEI guarani no Espírito Santo encontram-se relacionados a vários outros processos, tais como a luta desse povo pelo reconhecimento de seus direitos, o movimento nacional dos povos indígenas e o apoio das organizações indigenistas pela institucionalização de políticas públicas que levem em consideração a questão da diversidade cultural. Também como processo histórico, o processo da escolarização e a EEI guarani apresentam algumas transformações, como as mudanças de suas representações acerca da educação escolar, a formação e contratação de professores guarani e a construção da proposta curricular diferenciada para as escolas das aldeias. Ainda como processos históricos, os processos de escolarização e a EEI guarani sofrem diversos atravessamentos, tais como a cultura desse mesmo povo e os problemas territoriais vividos por eles. Como espaços de fronteira, a escola e o Programa de EEI Guarani podem ser considerados espaços de índios e de não-índios e, assim, espaços de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade, espaços de contato onde afloram tensões em virtude não somente de visões de mundo tradicionais do indígena, mas também das políticas públicas de caráter desenvolvimentista adotadas pelo governo do Espírito Santo.

Palavras-chave: Guarani, Educação escolar indígena, Identidade étnica.

ABSTRACT

This work analyzes the Guarani people's schooling process in the State of Espírito Santo, within the historical context of the Brazilian schooling system and its public policies established in Brazil at the time of the promulgation of the Federal Constitution of 1988. Since this is a historical perspective case study, documentary analysis, direct observation and interviews were used. The results obtained indicate that the Guarani Indigenous Education (GIE) is a historical process, which along with the school, constitute frontier spaces. As historical processes, the Guarani schooling system and the GIE are linked to several others and have experienced important transformations and influences. The Guarani schooling and GIE institutionalization processes in Espírito Santo are connected to various other processes such as the struggle of the Guarani people for the acknowledgment of their rights, the indigenous peoples national movement and the support of some indigenous organizations in favor of the instauration of public policies that take into consideration the cultural diversity question. Besides, as historical processes, the Guarani schooling system and the GIE in Espírito Santo have suffered such transformations as changes in their representation rates as far as elementary education is concerned, training and hiring of Guarani teachers and the building of a differentiated curricular proposal for the indigenous villages schools. They have also experienced strong influences from their own culture and territorial claims. As frontier spaces, the Guarani school and the GIE program may be considered indigenous and non indigenous spaces, that is to say spaces of anguish, uncertainty, but also creative opportunities. They are spaces of contact where tensions appear, not only by virtue of more traditional indigenous world visions, but also because of developmental public policies adopted by the government of Espírito Santo.

Key words: Guarani – indigenous education – ethnic identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da América do Sul.....	68
Figura 2 - Território de deslocamento guarani.....	69
Figura 3 – Tatati Yva Re Ete e seu esposo João dos Santos (1990)	74
Figura 4 - Localização das aldeias guarani do município de Aracruz.....	78
Figura 5 - Milharal	86
Figura 6 - Cabana para venda de artesanato.....	87
Figura 7 - Artesanatos guarani	87
Figura 8 - EMPI Boa Esperança.....	89
Figura 9 - EMPI Três Palmeiras	90
Figura 10 – A Cabana e a EMPI Três Palmeiras	93
Figura 11 – Sistema educacional dos Guarani.	176
Figura 12- Turma de alunos do Curso de Formação Tupinikim e Guarani.....	191
Figura 13 - Cabana usada durante o Curso de Formação	192
Figura 14 - Aluna guarani no Curso de Formação	193
Figura 15 - Mães tupinikim e guarani com seus filhos em sala de aula	194
Figura 16 - Alunos guarani na aula de Ciências Naturais	197
Figura 17 - O aluno Sílvio (camisa branca)	197
Figura 18 - Aluna guarani e aluno tupinikim do Curso de Formação.....	198
Figura 19 - Participação do cacique Toninho na aula de Ciências.....	199
Figura 20 - Dona Aurora e seu filho Jonas.....	201
Figura 21- Alunas guarani (vestidas de branco) <u>na festa de formatura</u>	203
Figura 22- Certificação de uma aluna guarani na festa de formatura.....	204
Figura 23 - Leonardo, aluno no Curso de Formação.....	206
Figura 24 - Alunos guarani no Curso de Formação.....	207
Figura 25 - Sábios guarani no Curso.....	209
Figura 26 - Sábio guarani no Curso de Formação	210
Figura 27 - Argemiro (ao centro) e outros colegas no Curso.....	210
Figura 28 - Participação da aluna Joana na aula do professor Bessa	212
Figura 29 - Mãe guarani com seu filho no Curso de Formação.....	214
Figura 30 - Mãe guarani com seu filho no Curso de Formação.....	214
Figura 31 - A professora Ruth (ao centro) e os professores guarani.....	217

Figura 32 - A professora Joana com a turma de pré-escola	<u>224</u>
Figura 33 - Participantes do COLE.....	<u>227</u>
Figura 34 - II Seminário de Educação Indígena	<u>230</u>
Figura 35 - Sala de aula da EMPI Três Palmeiras	<u>248</u>
Figura 36 - Crianças escorregando em colchões	<u>249</u>
Figura 37 - Cachorros circulando pela escola	<u>250</u>
Figura 38 - Cabana onde funciona a EMPI Três Palmeira (vista de fora)	<u>256</u>
Figura 39 – Cabana onde funcionava a EMPI Três Palmeiras (vista de dentro).....	<u>256</u>
Figura 40- EMPI Três Palmeiras (vista de fora)	<u>257</u>
Figura 41 – EMPI Três Palmeiras (vista de dentro).....	<u>257</u>
Figura 42 – Professor Mauro e a primeira turma da EMPI Três Palmeiras	<u>267</u>
Figura 43 – O senhor Jonas e a turma do professor Sílvio.....	<u>269</u>

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. FAIXA ETÁRIA DA POPULAÇÃO GUARANI NO.....	79
ESPÍRITO SANTO	
TABELA 3. DADOS EDUCACIONAIS DA POPULAÇÃO GUARANI	165
NO BRASIL	
TABELA 4. RESULTADOS FINAIS DA EMPI BOA ESPERANÇA.....	245
TABELA 5. RESULTADOS FINAIS DA ALDEIA DE	245
TRÊS PALMEIRAS	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABA - Associação Brasileira de Antropologia

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros

AIC - Associação Indígena de Comboios

AITG - Associação Indígena Tupinikim e Guaraní

AIX - Associação Indígena Xacriabá

ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista

ANC - Assembléia Nacional Constituinte

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

APOINME - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

CAPI - Comissão de Apoio aos Povos Indígenas

CCPY - Comissão Pro-Yanomami

CDH/ES - Conselho Estadual dos Direitos Humanos do Espírito Santo

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CIMI - Centro Missionário Indigenista

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPI - Conselho Nacional dos Povos Indígenas

COFAVI - Companhia Ferro e Aço de Vitória

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

COLE - Congresso de Leitura do Brasil

CONAGE - Coordenação Nacional dos Geólogos

CPDDH - Centro de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos

CPI/AC - Comissão Pró-Índio do Acre

CPI/SP - Comissão Pró-Índio de São Paulo

CPMI - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito

CSN - Conselho de Segurança Nacional

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

ECOSOC- Economic and Social Council of the United Nations

EEI - Educação Escolar Indígena

EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio

EFAA - Escola Família Agrícola em Alternância

ELESI - Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMPI - Escola Municipal Pluridocente Indígena

FACHA - Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz

FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

FOIM - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GT - Grupo Técnico

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEA - Instituto para o Desenvolvimento e a Educação de Adultos

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos

IPE - Instituto de Pesquisa em Educação

ISA - Instituto Socioambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MIRAD - Ministério de Reforma Agrária e Desenvolvimento

MJ - Ministério da Justiça

MPE - Ministério Público Estadual

MPF - Ministério Público Federal

MST - Movimento dos Sem Terra

NDI - Núcleo de Direitos Indígenas

NEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena

NISI/ES - Núcleo Interinstitucional Indígena do Espírito Santo

NUPES/USP - Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo

OAB - Organização dos Advogados do Brasil

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPAN - Operação Padre Anchieta

PdT - Pedagogia do Texto

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola

PFL - Partido da Frente Liberal

PMA - Prefeitura Municipal de Aracruz

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PREFES - Programa de Regularização do Fluxo Escolar

PRODER - Programa de Descentralização de Recursos

RCA - Rede de Cooperação Alternativa

RCNE/Indígena - Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena

S/A - Sociedade Anônima

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEED/SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SEF – Secretaria da Educação Federal

SEJUC - Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Aracruz

SIL - Summer Institute of Linguistics

SNEB - Serviço Nacional de Ensino Básico

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

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

TEI - Núcleo de Pesquisa em Tradução e Estudos Culturais

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência

UNI - União das Nações Indígenas

UNIND - Organização das Nações Indígenas

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES INDÍGENAS

ACHE - Parcialidade guarani.

ARÃDU PORÃ RAPE - O caminho da sabedoria.

AVA - Homem, pessoa.

AVATI ETE - Milho guarani.

AVAXI – Milho.

AVAXÍ ETEÏ - Milho assado.

AVAXÍ KUÍ - Uma espécie de farinha feita de milho e amendoim socados num pilão.

AVAXÍ KUIPÓ - Espécie de fécula de milho.

AVAXÏ KY - Milho cozido.

AYVÚ PORÃ - A bela linguagem.

AYVU RPYTA - As belas palavras.

AYVUKUÉ - Palavra-alma sagrada, porção divina da alma.

CHIGUANOS - Parcialidade guarani.

CUNHA KARAÍ - Mulher líder religiosa guarani.

DJA-KAÍRA - Entidades de cura.

GUARANI ETE - Um guarani de verdade.

GUARAYOS - Parcialidade guarani.

IPARAVÃPY- Paranaguá.

IZOZEÑO - Parcialidade guarani.

JURUÁ - Pessoa não indígena.

KAGUYJY– Bebida feita com milho verde, que deve ser mascado para fermentação e misturado com água.

KÂNGUI - Espécie de mingau preparado com milho e batata doce.

KARAÍ - Homem líder espiritual religioso que comanda as cerimônias.

KOXI - Porco do mato.

KUAA MBO'E – Conhecer e ensinar.

MBEJU – Espécie de massa fina feita com farinha de milho tostada e água.

MBOJAPÉ – Espécie de massa feita com farinha de milho e água, assada nas cinzas.

MBYA - Parcialidade guarani.

MPAIPY - Um tipo de “polenta” feita com milho verde triturado e água, recoberta com folhas de piguaó (musa sp) e cozida sob cinzas de uma fogueira.

NE' ENG PORÁ - Belas palavras

NE'ENG PORÃ - Palavras sagradas e verdadeiras.

ÑE'EY - ÑE'E - Palavra-alma, que dá vida e saúde a pessoa.

ÑEË - Palavra que confunde com “alma” ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal.

ÑEMBO'E – Pronunciar as palavras sagradas e deixar se instruir por ela.

ÑEMONGARAÍ – Festa tradicional para comemorar a boa colheita do milho.

NHAMANDÚ – Sol.

NHANDEREKÓ - O modo de ser guarani.

NHANDERU – Deus.

NHANDERÚ - Deus criador das belas palavras.

NHANDERUETÉ– Deus.

ÑHANDERÝ – Deusa.

NHANDEVA - Parcialidade guarani.

OGUATÁ - Terra sem males.

OPY - Casa tradicional de reza, lugar sagrado.

PAI-TAVYTERÃ - Parcialidade guarani.

REKÓ - Jeito de ser guarani.

REVIRO - Comida feita com fubá, água e gordura animal.

RORÁ - Cozido de farelo de milho misturado com água, parecido com canjica cozida.

TÃBEOPE - Gente do nosso povo que usa tanga.

TAMÖI - Avô ou ancestrais míticos comuns.

TAPIETÉ - Parcialidade guarani.

TEKO - Sistema guarani ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito ou comportamento em sociedade, sustentando em arsenal mítico e ideológico.

TEKOÁ - Lugar bom para o guarani viver, para construir a aldeia.

TEKOA GUASSÚ - Grande território.

TUPÃ-KWERY - Entidades de luz.

XAMÃ - Líder religioso.

XIRIPA - Parcialidade guarani.

YVY APY- O final do mundo ou o seu extremo.

Fonte: expressa na oralidade pelos interlocutores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	<u>21</u>
CAPÍTULO I.....	<u>27</u>
<u>1</u> CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA.....	<u>27</u>
CAPÍTULO II.....	<u>33</u>
<u>2</u> REFERENCIAL TEÓRICO.....	<u>33</u>
<u>2.1</u> "A CULTURA NO PLURAL".	<u>49</u>
CAPÍTULO III.....	<u>67</u>
<u>3</u> METODOLOGIA.....	<u>67</u>
<u>3.1</u> OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	<u>67</u>
<u>3.1.1</u> A fundação das aldeias guarani no Espírito Santo.....	<u>74</u>
<u>3.1.2</u> As aldeias guarani do Espírito Santo.....	<u>78</u>
<u>3.2</u> OS ESPAÇOS TEMPOS DA PESQUISA.....	<u>88</u>
<u>3.3</u> INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	<u>91</u>
<u>3.4</u> OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS.....	<u>92</u>
<u>3.4</u> ANÁLISE DOCUMENTAL.....	<u>96</u>
<u>3.5</u> ANÁLISE DOS DADOS.....	<u>98</u>
CAPÍTULO IV.....	<u>103</u>
<u>4</u> MOVIMENTOS SOCIAIS DOS POVOS INDÍGENAS.....	<u>103</u>
<u>4.1</u> A REPÚBLICA E A QUESTÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INDÍGENAS NO BRASIL	<u>114</u>
<u>4.2</u> A ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE	<u>128</u>
<u>4.3</u> A RATIFICAÇÃO DA CONVENÇÃO 169	<u>145</u>
<u>4.4</u> REFORMULAÇÃO DO ESTATUTO DO ÍNDIO	<u>147</u>
<u>4.5</u> LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E OUTRAS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS	<u>152</u>
<u>4.6</u> UM SÓ POVO E MUITAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	<u>165</u>

CAPÍTULO V.....	<u>173</u>
<u>5 DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR DA ALDEIA: REDEFININDO AS FRONTEIRAS.....</u>	<u>173</u>
<u>5.1 A FORMAÇÃO E A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES.....</u>	<u>187</u>
5.1.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
GUARANI.....	<u>206</u>
5.2. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR	<u>227</u>
<u>5.3 AS ESCOLAS E O PROGRAMA DE EEI GUARANI COMO</u>	
<u>ESPAÇOS DE FRONTEIRA.....</u>	<u>274</u>
7 REFERÊNCIAS.....	<u>284</u>
ANEXOS.....	<u>296</u>
ANEXO A.....	<u>297</u>
ANEXO B.....	<u>298</u>
ANEXO C.....	<u>299</u>
ANEXO D.....	<u>300</u>

INTRODUÇÃO

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fomos convidada, em 1997, a atuar como formadora da área das Ciências Sociais no Curso de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani. Por meio desse, foram formados 36 educadores indígenas em magistério, com especialização em educação escolar indígena. O Curso, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), foi realizado mediante uma parceria entre a Secretaria de Educação de Aracruz (SEMED), a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Pastoral Indigenista e o Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA). Os educadores indígenas foram titulados pela Escola Estadual Monsenhor Guilherme Schmidt de Aracruz.

Esse projeto de formação de professores encontra-se inserido no contexto do projeto político desses povos,¹ que, desde a década de 70 do século XX, lutam pela recuperação e demarcação de suas terras, consideradas devolutas pelo governo do Espírito Santo e “vendidas” à empresa Aracruz Celulose, para o plantio de eucaliptos. Nesse processo, os Tupinikim e os Guarani viram na educação escolar diferenciada um instrumento que poderia contribuir para a reafirmação de suas culturas e para a conquista dos seus direitos.

Em 1997, optamos por cursar o mestrado em educação para que pudéssemos apropriar-nos de novos instrumentos teórico-metodológicos que nos ajudassem a melhor compreender a Educação Escolar Indígena (EEI). O mesmo caminho tem sido trilhado por outros profissionais que atuam nesse ramo da educação, ou seja, professores e outros profissionais que atuam nessa área ingressam em cursos de pós-graduação, em busca de suportes teóricos que possibilitem a reflexão sobre suas práticas, uma vez que a EEI não faz parte do currículo das licenciaturas de formação dos profissionais da educação. Uma consequência dessa situação é que

¹ Neste trabalho, estamos optando pelo conceito “povo” para nos referirmos aos diferentes grupos indígenas do País, mesmo sabendo que pesa o fato de ele ser, juntamente com o conceito de nação, devedor de uma lógica do Estado Nação. Essa opção se dá pelo fato de ser esse o conceito mais utilizado pelos povos indígenas, para se referir a si próprios.

grande parte das dissertações e teses acerca da EEI trata, na maioria das vezes, apenas dos povos e dos projetos/programas nos quais estão atuando.

No mestrado, realizei uma pesquisa intitulada *Educação escolar indígena: a construção de uma Educação Diferenciada e Específica, Intercultural e Bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo*. Além disso, como o programa da EEI no Espírito Santo envolve dois povos distintos – os Tupinikim e os Guarani -, temos produzido textos diversos sobre assuntos relacionados a esses povos, tais como a *Fragmentos da história dos Tupinikim*, *A agricultura dos Tupinikim*, *O milho na cultura guarani* e *A mandioca na cultura tupinikim*. As reflexões, especificamente na área do ensino-aprendizagem das Ciências Sociais no Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, levaram-nos a publicar, em 2002, o livro intitulado *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem das ciências sociais*.

O Programa de Educação Escolar Tupinikim e Guarani, assim como todos os outros desenvolvidos no Brasil pode ser compreendido no contexto das novas correlações de forças entre índios e não-índios, que se vêm configurando no Brasil a partir da década de 70 do século XX. A reação dos povos indígenas às políticas de integração e dominação, que se dava antes por meio de ações, passou a acontecer de maneira mais organizada, configurando assim o que poderíamos chamar de movimentos políticos instituintes² dos povos indígenas brasileiros. As batalhas entre índios e não índios têm-se dado, cada vez mais, no campo jurídico e político.

Os movimentos dos povos indígenas que se foram configurando nacionalmente culminaram com a garantia, na Constituição Federal de 1988, de vários dos direitos por eles reivindicados, como o reconhecimento por parte do Estado do pluralismo cultural existente entre os povos indígenas, o direito a uma educação escolar e a uma assistência médica que respeite essas diferenças culturais e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Outro marco importante no que se refere à escolarização de povos indígenas brasileiros foi a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, em cujo texto

² Movimentos Instituintes: movimentos que propiciam a expansão da vida, “cuja prática são capazes de engendrar realidades que, embora não sejam inaugurais - porque há muito têm sido tentadas - revestem-se de um tom de insurgência que recoloca os desejos éticos do passado novamente nas pautas de negociações para serem ressignificados e conquistados (LINHARES, 2002, p. 117-118)

a EEI é definida como uma educação intercultural e bilíngüe. Também no rastro da Constituição de 1988, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC) (1994) estabelecem que além intercultural e bilíngüe, a EEI deva ser também específica e diferenciada, para atender as especificidades culturais de cada povo.

Hoje, transcorridos 20 anos da promulgação da Constituição Federal e 12 anos da LDB os povos indígenas brasileiros continuam na luta pelos seus direitos e pela instituição dos projetos de educação que atendam suas singularidades (língua, religião, organização socioeconômica, entre outras), uma vez que a instituição da EEI passa pela necessidade de formação dos professores, de construção de escolas, de produção de materiais didáticos e de outras.

Nos últimos seis anos, aumentou o número de etnias indígenas no Brasil, passando de 216 para 225³ indígenas, que falam cerca de 180 línguas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cresceu também a população indígena: em 1991, o censo indicava 294 mil índios; em 2000, esse número aumentou para 734 mil, um salto de 150%. Atualmente, a população indígena cresce quatro vezes mais do que a branca, de acordo também com o IBGE.

A população indígena brasileira é muito expressiva do ponto de vista da diversidade cultural, mesmo sendo pouco expressiva do ponto de vista numérico, quando comparada ao total da população brasileira, que é de cerca de 180 milhões de habitantes.

Aplicando no campo da educação o pensamento de Bauman (2002) de que a cultura é tanto um agente da desordem como um instrumento da ordem, uma vez que os processos educacionais estão inseridos na cultura, podemos afirmar que as diversas sociedades indígenas brasileiras têm pedagogias próprias, que lhes garantem tanto a continuidade como sociedade quanto novas experimentações e mudanças.

³ Segundo o historiador e antropólogo José Maurício Arruti, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e membro do Museu Nacional (RJ), o aumento no número de povos tem relação com o processo de retomada e construção de identidade de grupos sociais que reclamam a condição de indígenas. Isso explicaria o surgimento de nove etnias nos últimos anos, incorporadas a partir de informações básicas a respeito da autodeterminação, da localização, da população e, principalmente, da manifestação de vontade do próprio povo.

Mesmo sendo detentores de formas próprias de educação, tem aumentado cada vez mais o número de programas de EEI. De acordo com os dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD/MEC), existiam no Brasil, no ano de 2006, 174.255 alunos indígenas, dos quais 105.453 se encontravam matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental; 28.767, no segundo segmento; 7.900, no Ensino Médio e, 13.217, na Educação de Jovens e Adultos. Segundo a SECAD/MEC, existia, em 2006, um total de 2.422 escolas indígenas, sendo 1.113 estaduais, 1.286 municipais e 23 particulares, onde atuavam 9.100 professores indígenas formados ou em formação.

Monteiro (1995) afirma que a questão indígena no Brasil sempre foi área de interesse dos antropólogos e que os historiadores raramente se interessaram pelo assunto.

A historiografia brasileira, ao longo das últimas décadas, tem buscado incorporar grupos sociais antes ignorados pela bibliografia [...] é de se estranhar, no entanto, a pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores. Com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagem, na década de 1858: para todos os índios, não há história, há apenas etnografia (MONTEIRO, 1995, p.227).

Se é insipiente o trabalho historiográfico sobre povos indígenas, pior ainda é a situação na área de história da educação escolar indígena. A educação escolar indígena está integrada ao sistema de educação brasileiro e é respaldada por uma ampla legislação. Pelos dados numéricos aqui apresentados, podemos constatar que ela é uma realidade nacional, porém pouco conhecida, pesquisada e estudada. De acordo com o inventário comentado realizado por Grupioni (2003) sobre as 53 dissertações de mestrado e as 21 teses de doutorado produzidas, no período de 1978-2002, sobre a educação escolar indígena no Brasil, uma boa parte dos trabalhos está focada na análise etnográfica de situações particulares, envolvendo uma única comunidade ou povo indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação indígena. Poucos são os trabalhos comparativos e, em menor número, os que buscam uma abordagem mais ampla. Nenhum desses trabalhos foi no campo da história da EEI.

O vazio sobre a história da EEI se faz sentir também nas obras brasileiras sobre a história da educação. Rosar (2003, p.8) fez um levantamento e uma análise preliminar das obras da programação das editoras Autêntica, Autores Associados, Cortez e Papirus, que estão divulgadas na internet através dos catálogos dessas editoras, na área de educação e História da Educação, no intuito de identificar “[...] as tendências que mais se fortalecem no âmbito das publicações de livros do país”. Segundo essa autora, esses catálogos contêm as seguintes informações: autor, editora, ano da publicação, sinopse da obra e sumário. Ao todo, a autora transcreveu em seu relatório de pesquisa dados de 43 livros. Desse total classificou 21 como sendo de história da educação e 22 como sendo de educação no geral. Nenhum dos títulos e das sinopses das 21 obras da história da educação apresentadas por Rosar (2003) trata da questão da história da EEI no Brasil.

Nos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED) foram apresentadas, nos cinco últimos anos, algumas pesquisas no Grupo de Trabalho “Movimentos Sociais e Educação” (GT3), porém nenhum foi apresentado no Grupo de Trabalho de “História da Educação” (GT2).

O maior número de publicações sobre a EEI foi encontrado no *Em Aberto*, que é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Uma consulta a essa fonte revelou também não haver nenhuma publicação que trata da história da EEI. Foi encontrado apenas um artigo de Bittencourt (1994) versando sobre a questão do ensino de História para populações indígenas.

Levando em consideração que 1) já vínhamos desenvolvendo um trabalho com formação dos professores indígenas e pesquisando sobre a questão da EEI; 2) a EEI faz parte do sistema de educação brasileiro, 3) houve aumento das estatísticas educacionais indígenas nos últimos anos e 4) não existem pesquisas e publicações acerca da história indígena e da EEI, é que decidimos pesquisar sobre a temática, a história da EEI no contexto da história da educação brasileira, no curso de doutorado.

Este trabalho, que tem a pretensão de contribuir para as reflexões acerca da EEI e, conseqüentemente, produzir informações que possam auxiliar na formação de professores indígenas e não-indígenas, teve o seu relatório de pesquisa dividido em cinco capítulos.

No capítulo I é uma exposição do processo de como se constituiu a temática da pesquisa.

No capítulo II apresenta-se o referencial teórico com o qual trabalhamos e também algumas reflexões acerca de cultura e, conseqüentemente, da cultura relacionada às concepções que se têm dos povos indígenas.

No capítulo III explicita-se a metodologia da pesquisa utilizada, apresentando os sujeitos, o local, as fontes, os instrumentos da pesquisa. Procura-se explicitar também como foram produzidos e analisados os dados da pesquisa.

No capítulo IV, são analisados os movimentos sociais protagonizados pelos povos indígenas e pelas organizações indígenas e indigenistas na luta pela institucionalização de políticas públicas que assegurem os interesses desses povos.

No capítulo V é feita a análise do processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo, como processo histórico, e do programa de EEI das escolas das aldeias como espaços de fronteira.

Cabe ressaltar que esta pesquisa passou por várias transformações em virtude dos constantes diálogos com a orientadora e com os membros da comissão examinadora durante a primeira e a segunda qualificação, diálogos que trouxeram grandes contribuições, principalmente na construção dos referenciais teórico-metodológicos. Queremos esclarecer que, mesmo que a comissão examinadora tenha sugerido que se fizesse um resumo da parte que trata do movimento nacional dos povos indígenas durante a Assembléia Nacional Constituinte, insistimos em manter o máximo de informações sobre o assunto, visto que temos a pretensão de fazer desta pesquisa uma fonte de informação para aqueles que pretendem estudar o assunto.

CAPÍTULO I

1 A CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA

Segundo Meliá (1979), em relação aos povos indígenas é preciso estabelecer a distinção entre três formas de educação: 1) a educação indígena, que seria a forma de educação própria de cada povo; 2) a educação escolar para índios, aquelas formas de educação oferecidas aos povos indígenas pelo Governo português e depois pelo Governo brasileiro, com o objetivo de tentar integrá-los à sociedade nacional, e 3) a EEI, que está sendo construída com e pelos povos indígenas nos últimos anos.

As primeiras experiências brasileiras de EEI foram majoritariamente desenvolvidas por organizações não-governamentais indígenas e indigenistas, a partir da década de 70 do século XX. “O projeto de Educação Indígena do Acre tem 15 anos. Os índios são formados para serem professores e os não índios são apenas assessores”.⁴ Foi no seio dessa e de outras experiências que se cunharam os princípios norteadores dessa modalidade de educação. Ou seja, tem-se tentado desenvolver programas de educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, para cada um dos povos indígenas brasileiros.

As experiências de EEI surgidas fora do aparelho do Estado foram sendo reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para a regulamentação do processo de qualificação profissional dos professores indígenas, principalmente a Resolução CNE/CEB n.º 002, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

⁴ Nietta Lindeberg Monte. Relatório do Segundo Seminário de Educação Indígena. Aracruz: 1995

Ferreira (2001) divide a história da educação escolar entre os povos indígenas do Brasil em quatro fases. A primeira situa-se na época do Brasil Colônia, quando a escolarização, mais precisamente a catequização dos índios, esteve a cargo exclusivo das ordens religiosas, notadamente a dos jesuítas. A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção do Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e à articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de sessenta do século XX, período da ditadura militar, marcam a terceira fase. A quarta fase surge da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de oitenta do século XX, que decidem definir os processos de educação formal.

Logo, podemos dizer que na primeira e na segunda fase, apontadas por Ferreira (2001), perdurou a Educação Escolar para Índios. A partir da terceira fase, começou-se a desenhar no cenário nacional projetos de EEI que passaram a ser institucionalizados a partir do final da década de 80 do século XX. Cabe ressaltar, no entanto, como afirma Ferreira (2001), que essas quatro fases, muitas vezes, encontram-se sobrepostas umas às outras. O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar.

No doutorado decidi pesquisar a história da EEI de períodos mais recentes, ou seja, de uma ou mais experiências que tivessem sido iniciadas pelos próprios indígenas, ou seja, experiências de EEI. Decidido o recorte temporal faltava decidir o recorte espacial. Qual (s) experiência (s) analisar?

A princípio pensei em contribuir para preencher a lacuna relativa à falta de trabalhos da história da EEI com uma pesquisa sobre as diversas experiências de EEI desenvolvidas na Região Sudeste, porém desisti da idéia, uma vez que me interessava considerar a relação entre a cultura(s) do(s) povo(s) e a EEI, o que seria difícil levando em consideração, que nessa região vivem mais de 10 povos indígenas. A solução foi ficar apenas com o povo Guarani.

Segundo Grupionni (2003), no período analisado por ele (1978 a 2002), foram produzidas três dissertações de mestrado: (DORETO, 1997), (BORGES, 999),

(PALADINO, 2001) e uma tese de doutorado (FERREIRA NETO, 1994) sobre a questão educacional com grupos guarani e nenhuma delas se preocupou especificamente com questão da história da construção dos programas/projetos de educação. O mesmo acontece com três outros trabalhos produzidos posteriormente que são uma tese de doutorado (BERGAMACHI, 2005) e duas dissertações de mestrado (VIEIRA, 2007) e (TEAO, 2007).

Acreditávamos que o fato de poder encontrar professores guarani de cinco unidades da Federação (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo), no Curso de Formação de Professores Guarani, iniciado em 2003, facilitaria a realização da pesquisa. Com esse intuito, em 2005, participamos de uma das etapas intensivas do Curso em Santa Catarina, mas foi praticamente impossível conversar com os alunos, devido ao ritmo dos trabalhos - oito horas diárias, além de tantas outras gastas com reuniões pedagógicas e administrativas toda noite. Outro fator que contribuiu para desestimular o trabalho de pesquisa que levava em consideração todo o povo Guarani foi a dificuldade no acesso à maior parte das aldeias desse povo.

A visita às aldeias e o trabalho de campo na pesquisa seriam importantes, uma vez que são grandes as diferenças quanto à aceitação da instituição escolar entre as comunidades guarani. Bergamaschi (2005) constatou que no Rio Grande do Sul persistia ainda certa dificuldade para a instalação de escolas nas aldeias guarani do Estado. Não havia entre as diversas comunidades um consenso sobre a escola.

Em Santa Catarina, segundo Vieira (2007), a situação de contato tem contribuído para diminuir a resistência à educação escolar nas aldeias guarani. “Agora tem que trabalhar e fazer compra na cidade”, afirmou um dos professores guarani entrevistados pela pesquisadora. “É saber fazer contas e conhecer o dinheiro. Precisamos estudar a cultura do branco e fazer a nossa história”, afirmou outro professor.

Outra diferença é quanto ao ritmo dos trabalhos de institucionalização e à execução das políticas públicas relativas à EEI entre as unidades da Federação onde vive os Guarani, o que indica que essa modalidade de educação apresentava contornos próprios nos diferentes estados e de aldeia para aldeia, dentro da própria etnia

guarani. Assim sendo, não poderíamos falar em uma EEI guarani (NOBRE 2007), o que fez com que descartássemos a idéia de tentar produzir uma síntese sobre a EEI guarani.

Todo esse contexto, ou seja, as dificuldades de entrevistar os alunos do Curso de Formação de Professores Guarani e de ter acesso às aldeias e as divergências entre as diferentes comunidades guarani acerca da instituição escolar levou-nos a optar por realizar a pesquisa apenas com os Guarani do Espírito Santo.

Outro fator que contribuiu na decisão de tomarmos apenas os Guarani do Espírito Santo como sujeitos da pesquisa foi a convicção de que deveria ser levado em consideração o maior número possível de elementos do Programa de EEI Guarani. No Brasil, existe uma tendência das dissertações de mestrados e teses de doutorado de analisar apenas um aspecto dos programas de EEI, como a questão da formação de professores indígenas que, por um lado, pode permitir o aprofundamento de um determinado aspecto, mas que por outro lado, pode dar uma visão empobrecida desses programas. Além disso, a ênfase em apenas um aspecto do processo pode ser utilizada para enaltecer ou desconsiderar todo um complexo processo de implantação dos programas de EEI.

Mas, qual a relação desse processo com os movimentos sociais dos povos indígenas em geral, e do povo Guarani, em particular, pela institucionalização de políticas públicas, que levem em consideração a diversidade cultural? Quais os limites e possibilidades do Programa de EEI Guarani do Espírito Santo?

Segundo Tassinari (2001, p. 157), as escolas indígenas têm sido analisadas ora como “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena”, ora como “espaço resignificado de acordo com a cultura indígena”. Essa autora aponta ainda uma terceira alternativa de análise, que é a de considerar a escola como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados. Em outras palavras, as escolas indígenas podem ser definidas como fronteiras, por serem instituições que têm a capacidade de transitar entre realidades e mundos muito distintos, não pertencendo exatamente a

nenhum deles. Assim, as escolas podem ser entendidas como espaços de mediação e de tradução, porém, não pertencendo a nenhuma das esferas que articula.

A noção que proponho (de fronteira), para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um 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. Essa noção busca fornecer outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas. Trata-se de defender a escola indígena como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (TASSINARI, 2001, p. 68).

Teoricamente, para definir a escola indígena como fronteira, Tassinari (2001) utiliza principalmente as postulações de Barth (1969), com a finalidade de mostrar a contribuição desse autor para a problematização e a tematização das fronteiras sociais.

[...] a falta de atenção às “fronteiras” gerou uma visão errônea do protótipo da situação interétnica: a idéia de que povos diferentes, com diferentes histórias e culturas, por algum motivo (geralmente a situação colonial) se aproximaram e tiveram que se acomodar uns com os outros. Ao contrário, há que se observar como, numa determinada situação de intercâmbio as distinções étnicas emergem (BARTH, 1969, apud TASSINARI, 2001, p. 64)

A escola indígena, como espaço de fronteira, constrói-se na tensão entre a tradição, representada pela cultura e pelas formas próprias de educar dos povos indígenas, e a modernidade, representada pelo Estado, que no Brasil absorveu a responsabilidade pela educação escolar.

Como já dissemos anteriormente, pretendíamos fazer um recorte temporal, levando em consideração apenas o período a partir do qual foi implantada a escolarização diferenciada nas escolas das aldeias. No entanto, pesquisas preliminares mostraram que ocorreu uma sobreposição dos períodos históricos no processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo (FERREIRA 2001). Os primeiros professores guarani que freqüentaram o Curso de Educadores Tupinikim e Guarani (1996/1999) tinham sido alunos das professoras da FUNAI. Os professores guarani

formados passaram a atuar nas escolas das aldeias, porém as professoras da FUNAI não foram dispensadas.

Levando em consideração a sobreposição desses diversos períodos históricos e todos os outros fatores citados anteriormente optamos por realizar uma pesquisa que teve como eixo norteador a seguinte questão. Como se tem dado o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo no contexto da história da educação escolar brasileira e das políticas públicas instauradas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988?

Acreditamos que a compreensão dessa questão poderá contribuir para reafirmar a seguinte colocação:

Recuperar histórias próprias, localizadas, que não se reduzam ou repliquem os fatos de uma linha geral que no fundo só explica as montagens da administração pública brasileira é um expediente fundamental na luta por identidades próprias, processo muitas vezes entendido erradamente como o caminho do “separatismo”. No fundo é a condição primeira para a adequada busca de soluções próprias para problemas singulares: afinal, não se pode entender o interior do Acre com critérios válidos somente para Curitiba (LIMA, 2004, p. 155).

A busca de uma resposta a esta questão poderá também contribuir com as reflexões acerca da história da EEI brasileira.

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

[...] dada a historicidade do fenômeno educativo, cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI, 2000, p. 12).

Para que fosse possível a construção de uma visão ampliada do objeto investigado - o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo -, utilizamos como ferramentas formulações teóricas dos seguintes autores: Hobsbawm (1995, 1997, 1998); Ginzburg (2002, 2004); Thompson (1992); Hall (2005); Certeau (1995); Bauman (2002); Barth (1976); Villar (2004); Giddens (1997); Santos (1989, 2000, 2001, 2003a; 2003b, 2004 e 2006).

Em Hobsbawm (1995, 1998) buscamos conceitos e idéias que ajudassem a compreender a inter-relação das diversas questões, tais como a mudança de paradigmas nas Ciências Sociais, a luta pela terra, a EEl e os movimentos sociais dos povos indígenas pela institucionalização de políticas públicas que possam garantir os direitos.

Em Ginzburg (2004), encontramos conceitos e idéias que dizem respeito à circularidade cultural, às relações de força, à pluralidade de fontes e ao rigor flexível. Já as ferramentas metodológicas relativas à história oral foram buscadas em Thompson (1992).

As questões da identidade, dos grupos étnicos, da cultura, da tradição, do costume, entre outras, em suas articulações com o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo, foram investigadas com base em Hall (2005), Certeau (1995),

Bauman (2002), Barth, (1976), Villar (2004), Giddens, (1997) e Hobsbawm (1997), Geertz (1989).

Assim como Santos (1989, 2000, 2001, 2003 a e b, 2004 e 2006) possibilitou uma melhor compreensão das mudanças paradigmáticas em relação à cultura.

Com base nessas formulações teórico-conceituais, buscamos explorar idéias e conceitos que nos auxiliassem na compreensão da complexa problemática em questão e dos seus muitos atravessamentos, ou seja, o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo no contexto da história da educação escolar brasileira e das políticas públicas instauradas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Essa escolha espacial, ou seja, a escolarização do Guarani do Espírito Santo justifica-se uma vez que, mesmo existindo apenas três aldeias guarani, nesse Estado trata-se de uma experiência bastante rica, já que, por ser “um povo que caminha”, as pessoas estão constantemente circulando pelo “corredor guarani” situado entre os estados do Sudeste, do Sul e do Centro Oeste do Brasil e também pelo Paraguai, pelo Uruguai, pela Argentina e pela Bolívia. A mobilidade espacial do povo Guarani é tão intensa que as políticas públicas começam a ser delineadas em conjunto pelos estados brasileiros onde eles se fazem presentes, como é o caso do Protocolo de Intenções assinado no ano de 2004 pelos estados do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo promover o desenvolvimento de programas educacionais, projetos de formação, extensão, pesquisa e estudo do povo Guarani.

No plano internacional, também existe cada vez mais a preocupação com o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, tanto que em 2006 pesquisadores dos cinco países da América do Sul, reunidos na cidade de Campo Grande (MS), lançaram o Observatório Guarani, que tem como objetivos: a) produzir uma plataforma de dados voltada às políticas públicas para a etnia guarani; b) subsidiar a elaboração de políticas públicas dirigidas à melhoria da qualidade de vida da etnia indígena guarani nos Estados nacionais do Brasil, da Argentina, do Uruguai, do Paraguai e da Bolívia, mediante a geração, apropriação e difusão de conhecimento; c) subsidiar ações bilaterais e multilaterais de cooperação internacional sul-

americana, através da rede universitária de pesquisa, ensino, e extensão voltada às comunidades indígenas do corredor guarani.

Outro elemento que mostra a internacionalização da questão guarani é o fato da língua guarani ser considerada histórica para o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Assim, estudar o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo implica, necessariamente, estender o olhar para além da aldeia.

No plano temporal, foi necessário considerar o período de 1987 a 2007, porque foi em 1987, que se deu a criação da Escola Municipal Pluridocente Indígena (EMPI) de Boa Esperança, primeira das duas escolas implantadas nas aldeias guarani do Espírito Santo. Também foi o ano a partir do qual começou a acontecer um processo de escolarização contínuo e mais sistemático da comunidade guarani. Cabe lembrar, no entanto, que esse recorte temporal sofre atravessamentos de outros tempos históricos, como é o caso do período da caminhada dos Guarani do Rio do Grande do Sul até o Espírito Santo, entre as décadas de 40 e 70 do século XX, período em que uns poucos membros do grupo tiveram algum grau de escolarização.

Neste trabalho, optamos pela análise do processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo no contexto dos movimentos sociais dos povos indígenas brasileiros, a partir da década de 70 do século XX, que culminaram com a garantia dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal promulgada em 1988.

Segundo Hobsbawm (1998), dois requisitos são essenciais para trabalhar com a história dos movimentos sociais: a criatividade e a imaginação. Para o autor, por mais que pese a importância da criatividade, ela sozinha não nos leva muito longe. Faz-se necessário uma familiaridade muito ampla e concreta com o tema pesquisado, para que possamos reunir uma grande variedade de informações, as quais são em geral fragmentadas.

No processo da investigação, precisamos construir, nós mesmos o quebra-cabeça, ou seja, formular como tais informações se articulam entre si. Nesse sentido, a familiaridade com a questão da EEI foi um dos elementos facilitadores do nosso trabalho de pesquisa, uma vez que atuamos na formação de professores guarani desde o ano de 1997, conhecendo, portanto, as tramas e os sujeitos nela envolvidos. Isso nos facilitou recolher uma grande variedade de informações

fragmentadas e construir o quebra-cabeça, compreendendo assim como tais informações se articulavam entre si.

A pesquisa de movimentos sociais apresenta inúmeros desafios teórico-metodológicos, dentre os quais destacamos a seleção e o tratamento das fontes. Muitas vezes, o historiador enfrenta o problema de não haver um corpo de material pronto a respeito desses movimentos. No caso específico desta pesquisa, a questão não foi a falta de fontes, mas, sim, a diversidade delas (GINZBURG, 2002). O processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo tem gerado uma grande diversidade de fontes escritas produzidas pelos órgãos dos governos federal, estaduais e municipais, assim como pelas instituições indígenas e de apoio à causa indígena envolvidas no processo. Adotamos uma leitura crítica desses documentos, procurando desvendar as relações de força existentes no âmbito da sua produção (GINZBURG, 2004).

Mesmo contando com muitas fontes escritas, procuramos não agir como os positivistas, pois acreditamos que as perguntas e as respostas não surgem naturalmente do estudo do material, uma vez que se descobre apenas o que se está procurando. Muitas fontes para a história dos movimentos sociais apenas foram reconhecidas como tais porque alguém fez uma pergunta e depois sondou desesperadamente em busca de alguma maneira – qualquer maneira – de responder a ela. Em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado (HOBBSBAWM, 1998).

Outras fontes importantes para esta pesquisa foram os relatos orais. Com o uso desse tipo de fonte “[...] a história ganha nova dimensão, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo pode ser utilizada como matéria-prima” (THOMPSON, 1992). No entanto, é preciso levar em consideração que:

[...] escrever um livro que utiliza evidência oral, quer sozinha quer junto com outras fontes, não requer, em princípio, muitas habilidades especiais além das necessárias, para qualquer texto histórico. A evidência oral pode ser avaliada, julgada, comparada e citada paralelamente ao material de outras fontes. Isso não é nem mais difícil, nem mais fácil. De certo modo, porém, constitui um tipo diferente de experiência. À medida que se escreve, tem-se consciência das pessoas com quem se conversou; hesita-se em atribuir às suas palavras significados que eles recusariam (THOMPSON, 1992, p. 305).

Como para o povo Guarani, mesmo estando inserido em uma sociedade letrada, a escrita não é a principal forma de transmissão de conhecimentos, tivemos que investigar uma variedade maior de fontes, confrontando-as permanentemente.

O trabalho com os relatos orais dos indígenas sobre suas trajetórias escolares levou a novos documentos, como, por exemplo, as atas de resultados finais da EMPI Boa Esperança, que, por sua vez, suscitaram novas questões, que levaram à incorporação de outros sujeitos no processo, como as professoras da FUNAI que atuaram nessa escola. O trabalho com as fontes orais permitiu trabalhar com as fontes escritas a partir de novos enfoques, explorá-las sob novas perspectivas e vice-versa.

Além dessa exploração, o trabalho com as fontes orais levou-nos a recuar nossa pesquisa no tempo e no espaço. Através dos relatos orais, constatamos que seria importante considerar como recorte histórico não apenas o movimento de criação do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani (1996-1999), mas, também, quase uma década anterior, a criação da EMPI Boa Esperança (1987), uma vez que os cinco professores guarani que se formaram em 1999 tinham sido alunos dessa escola, três deles, da primeira turma. Os Guarani do Espírito Santo, anteriormente ao período de fundação da EMPI Boa Esperança, mantiveram pouquíssimo contato com instituições escolares.

Tendo em vista que os professores guarani haviam cursado o segundo ciclo do Ensino Fundamental, na Escola Família Agrícola de Rio Bananal e em escolas de Aracruz, foi necessário ampliar a pesquisa também no espaço.

O trabalho com uma diversidade maior de fontes permitiu que não prevalecesse uma visão unilateral da história, tampouco uma “história tribunal”, mas, sim, que pudéssemos explicitar e tentar compreender as relações de força e os atravessamentos no processo analisado. Com a leitura crítica dos depoimentos orais e dos documentos escritos, conseguimos compreender as relações de força e também vários outros elementos relacionados ao processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo. Logo, pode-se afirmar que o processo de escolarização desse grupo se encontra atravessado por uma série de questões: a cultura desse povo, as relações de forças entre os grupos familiares e entre os subgrupos guarani,

as relações com grupos guarani de outros estados e com o povo Tupinikim, a luta pela terra, a ação de organizações indigenistas, a criação de políticas públicas estaduais e municipais, entre outras. Daí a necessidade que tivemos de buscar essas inter-relações, de forma a construir uma visão ampliada desse processo de escolarização.

O pensamento de Hobsbawm e de Ginzburg constituiu importante ferramenta de análise na compreensão da inter-relação de questões mais amplas, tais como os movimentos sóciopolíticos dos povos indígenas, a mudança de paradigma nas Ciências Sociais, as mudanças eclesiais que se processaram no âmbito da Igreja Católica, o apoio da imprensa e de intelectuais à institucionalização das políticas públicas federais em relação aos povos indígenas.

Numa outra dimensão da pesquisa, tentamos relacionar o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo com o contexto mais amplo da institucionalização das políticas públicas em relação aos povos indígenas. Procuramos construir uma argumentação sobre o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo, considerando os diversos aspectos que marcam o complexo panorama social brasileiro, assumindo assim uma postura detetivesca, levantando hipóteses, verificando suas possibilidades explicativas, para aceitá-las, mesmo que parcialmente, ou refutá-las.

O princípio da circularidade cultural (GINZBURG, 2004) foi de fundamental importância para a compreensão das representações⁵ dos Guarani do Espírito Santo em relação à educação escolar, uma vez que constatamos que muitas vezes o discurso das pessoas em relação à educação escolar era marcado por uma “reelaboração original”.

Queremos defender nossos direitos, mesmo que o índio não fale bem, mas que a educação dê conta de trabalhar nossos direitos, nossa ciência e também a matemática, como se trabalha nossa sabedoria quanto à quantidade da partilha. A história dos nossos antepassados tem que se levar em conta nossas origens na Argentina e no Paraguai. Ver isso nos escritos desses países e também o que tem por lá de conhecimento dos mais velhos, tipo minha mãe (Aurora) e de outros, viemos de lá do Paraguai. Esse registro histórico tem que estar nesta educação para que, escrito, não se duvide, acreditem. Precisamos que a educação dê conta disso. Na parte da agricultura precisamos valorizar os tipos de semente tradicionais. Tratar

⁵ Representações: nesta pesquisa esse termo está sendo utilizado com sendo as idéias, concepções, conceitos e imagens que os guarani têm acerca da educação escolar.

dos perigos das tecnologias. Falar da erva- mate usada no ritual, tipos de feijão, amendoim, como forma de fortalecer esta educação diferenciada (Cacique oninho, Boa Esperança, Ata de reunião, NISI /ES, 10/08/99).

O “registro histórico tem que estar nessa educação, para que, escrito, não se duvide, acreditem“, (Cacique Toninho). Para o cacique de Boa Esperança, o documento é considerado como uma autoridade final e como garantia de transmissão para o futuro (THOMPSON, 1992, p. 87). O discurso do cacique é marcado pela apropriação e pela tentativa de reelaboração de conhecimentos originais como uma maneira de valorizar os conhecimentos indígenas. Ele os nomeia de conhecimentos científicos, pois considera a educação deve dar conta de trabalhar “nossa ciência e também a matemática”. Essa apropriação e reelaboração dos conhecimentos pelos Guarani do Espírito Santo são uma constante em suas representações sobre a EEI.

Além da questão da circularidade cultural, constatamos também que eram freqüentes as mudanças e as transformações dos discursos sobre a escolarização. Ciccarone (2001) afirma que muitas das lideranças religiosas e políticas de Boa Esperança tinham dúvidas se deveriam ou não aceitar que fosse ensinada a escrita da língua guarani e até mesmo se a escola seria ou não importante para os índios.

Um dos temas polêmicos que Toninho trazia para a discussão da coletividade referia-se às novas orientações da educação indígena. Enquanto os jovens líderes, militantes dos movimentos indígenas, manifestavam sua ansiedade em dominar o sistema letrado, os mais velhos ficavam na defensiva alegando a necessidade do fortalecimento das formas de aprendizado tradicional das crianças na vida cotidiana, através da imitação das condutas dos adultos e da prática dos conselhos. A polêmica se concentrava na introdução da escrita na língua nativa. Trazendo notícias sobre experiências realizadas em outras aldeias, Toninho argumentava tratar-se de transcrições infieis, e mostrava sua preocupação quanto à apropriação e domínio da língua nativa por parte dos brancos, possibilitados pelos registros da escrita. (CICCARONE, 2001, p. 280)

Essa informação causou-nos estranhamento, uma vez que, durante o trabalho de campo realizado no ano de 2006, foi possível constatar que o cacique Toninho era uma das pessoas que mais apoiavam a construção da EEI e que defendia também a alfabetização das crianças na língua guarani. Essas questões levaram-nos a pesquisar as representações dos Guarani do Espírito Santo acerca da escola e principalmente as transformações dessas representações ao longo dos tempos.

Retomando a questão relativa às representações dos Guarani do Espírito Santo a respeito da escola e do ensino da língua guarani escrita, registrada por Ciccarone (2001), e as atuais representações levantadas nesta pesquisa, sentimos a necessidade de fazer algumas reflexões acerca da identidade dos Guarani. De acordo com Ciccarone (2001), as dúvidas dos Guarani em relação à educação escolar e ao ensino da língua, tinham a ver com a preocupação com a preservação da identidade étnica.

Outros fatores nos levaram-nos a refletir sobre a questão da identidade étnica. O primeiro deles relaciona-se ao fato de viverem no Espírito Santo, além do subgrupo Guarani Mbya, também algumas famílias Nhandéva e Kaiová, e de que constantemente ocorrem afloramentos da identidade étnica de cada um deles. O segundo fator refere-se à questão de o Brasil reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas. Porém, sabemos que, historicamente, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, prevalecia o ideário de se construir uma identidade nacional a partir da homogeneização da população através de uma cultura nacional. Por último, o fato de os povos indígenas terem garantido, na legislação, o direito a programas de educação específicos e diferenciados, ou seja, o direito a uma educação que respeite a identidade étnica de cada povo.

Para ajudar na reflexão a respeito da questão da nação e da identidade, apoiamos-nos no pensamento de Anderson (1989), Hall (2005), Bauman (2002), Certeau (1995), Barth (1976), Villar (2004), Giddens, Bock e Sash (1997), Hobsbawm (1997).

Hall (2005) analisa as mudanças conceituais por meio das quais “o sujeito” do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi-se descentrando, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno. As transformações sofridas pelo sujeito na pós-modernidade se dão de forma constante, rápida e permanente, talvez em função da própria modernidade. Essa é a principal distinção entre as sociedades tradicionais e as modernas.

Quais as implicações dessa afirmação para as sociedades tradicionais (povos indígenas, quilombolas) que fazem parte de uma “sociedade nacional” moderna, como é o caso da brasileira? Esse é um questionamento que foi analisado nesta

pesquisa a partir da questão do processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo.

Foi partindo dessas análises conceituais, nas quais o sujeito e a identidade da modernidade tardia e da pós-modernidade emergiram que Hall (2000) se voltou para a questão de como esse “sujeito fragmentado” é colocado em termos de suas identidades culturais, particularmente a identidade cultural nacional, embora, como afirma o próprio autor, outros aspectos estejam implicados nesse quesito.

No processo de criação dos Estados-nações, sempre se tentou impor identidades nacionais, não importando quão diferentes seus membros eram em termos de classe, gênero ou etnia. As culturas nacionais buscavam e, ainda em muitos casos, buscam unificar a todos através de uma identidade cultural, para representá-los como pertencendo à mesma e grande família nacional. No caso brasileiro, o processo de criação da identidade nacional ganhou força durante o reinado de Pedro II, o Imperador nos Trópicos.

D. Pedro II compactuou com uma cultura que, ao mesmo tempo que se europeizou com sua presença, tornou-se mestiça, negra e indígena no convívio, por certo desigual, de tantas culturas. [...] Portanto, é tendo como cenário o Segundo Reinado, momento fundador de um modelo de nacionalidade (que se torna possível) entender os mecanismos de construção simbólica da figura pública desse monarca, em suas associações com o fortalecimento do Estado. Fértil na produção de um amplo leque de imagens, o Império brasileiro se destacou em seu papel de criador de ícones nacionais – entre hinos, medalhas, emblemas, monumentos, dísticos e brasões – assim como concentrou esforços na boa postura da imagem do monarca que parecia simbolizar a pátria. (SCHWARCZ, 1998, p. 120)

Pátria marcada pelas relações de dominação assimétricas entre senhores e escravos, pelos massacres de povos indígenas, autorizados a pretexto das guerras justas, onde o “glamour” da corte e o exercício da política eram para poucos. Tomando como exemplo a construção da “nacionalidade” brasileira a partir do Império, concordamos com Hall (2005) quanto ao fato de que as culturas nacionais não são, mas constituem um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade, uma vez que elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas por meio do exercício de diferentes formas de poder cultural.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas (HALL, 2005, p. 62).

No mundo moderno, as “culturas nacionais” em que nascemos constituem uma das principais fontes de identidade cultural. Temos a tendência de nos definirmos pela nossa nacionalidade; somos ingleses, brasileiros indianos ou jamaicanos. Mesmo sendo de forma metafórica e sabendo que identidades nacionais não estão literalmente impressas em nossos genes, acabamos pensando nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2005).

As identidades nacionais não são coisas, com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. A nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder “para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (HALL, 2005 p. 47).

O mesmo ponto de vista é compartilhado por Anderson (1989), ao afirmar que a nação é uma comunidade política imaginada, uma vez que os membros pertencentes a ela jamais se conhecerão uns aos outros, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um a imagem de sua comunhão se encontre fortemente marcada. A nação é imaginada e também limitada, já que existem fronteiras, para além das quais existem outras nações. A nação é imaginada como comunidade, como a elaboração de um sentimento de fraternidade e companheirismo, a despeito de toda sorte de desigualdade e exploração que prevalece em todas elas.

Anderson define as idéias de nação e nacionalidade como artefatos culturais e chama a atenção para a necessidade de se analisar de que forma elas “[...] se tornaram entidades históricas, de que modo seus significados se alteraram no correr do tempo e por que, hoje em dia, inspiram uma legitimidade emocional tão profunda” (ANDERSON: 1989, p.12). Assim, a idéia de nação e de nacionalidade inventada e

datada sustenta-se na ilusão de ser eterna, como uma comunidade compacta que se move firmemente através do tempo.

A partir dessas questões, como fica a situação das sociedades tradicionais (indígenas, quilombolas) inseridas nestas “culturas nacionais”, uma vez que, como afirma o próprio Hall (2005), nessas sociedades a identidade e a lealdade são em relação à tribo, ao povo, ao passo que nas sociedades nacionais modernas a lealdade se dá em relação à cultura nacional? Seria possível manter a lealdade à tribo e à cultura nacional?

Inicialmente, poderíamos afirmar que tanto os índios como os negros brasileiros mantêm essa dupla lealdade, uma vez que suas lutas não são para se emanciparem em relação ao Estado, mas, sim, para serem reconhecidos por ele. No entanto, essa é uma realidade atual, mais precisamente dos séculos XX e início do século XXI. Historicamente, nem sempre foi assim. A título de exemplificação, podemos citar o caso da Cabanagem e das Guerras Guaraníticas. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, foi analisada apenas a relação dos povos indígenas com o Estado apenas a partir da década de 70 do século XX.

Grosso modo, poderíamos dizer que, também no Brasil, as diferenças regionais e étnicas estão colocadas, de forma subordinada, sob o teto político do Estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 2005).

[...] cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais (CHAUÍ, 2000, p. 18).

Na manutenção da identidade nacional e do Estado-nação, o mito fundador desempenha um papel particularmente importante, uma vez que impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva permanentemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente como tal (CHAUÍ, 2000).

Estar sob o teto político do Estado-nação não significa, no entanto, uma subordinação passiva em relação a ele. Lutas étnicas, movimentos sociais e relações de força estabelecendo-se no interior do Estado, uma vez que as identidades nacionais não conseguem subordinar todas as diferenças socioculturais. Tampouco os grupos culturalmente diferentes estão livres do jogo do poder, das divisões e contradições internas, das lealdades e das diferenças superpostas. Afinal, “[...] a cultura⁶ é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas --, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia” (CERTEAU, 1995, p 239).

Certeau (1995) problematiza a questão das reivindicações das minorias por meio da pergunta: Seriam estas reivindicações políticas ou culturais? Segundo ele, de maneira geral, poder-se-ia dizer que as reivindicações culturais estão muitas vezes ligadas ao aumento da dependência econômica e política.

Isto quer dizer que a reivindicação cultural não é um fenômeno simples. O caminho tomado e seguido normalmente por um movimento que resgata a sua autonomia é exumar, sob a manifestação cultural que corresponde a um primeiro momento de tomada de consciência, as implicações políticas e sociais que aí se acham envolvidas. Isso não significa, no entanto, eliminar a referência cultural, pois a capacidade de simbolizar uma autonomia no nível cultural permanece necessária para que surja uma força política própria. Porém, é uma força política que vai conferir à declaração cultural o poder de realmente se afirmar (CERTEAU, 1995, p.148-149).

Outra questão interessante tratada por Hall (2005) diz respeito ao deslocamento⁷ das identidades nacionais. Segundo o autor, ao tratar desse assunto deve-se ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade.

A partir do final do século XX está ocorrendo um deslocamento das identidades culturais nacionais graças a um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização”, entendido aqui como “aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de

⁶ Esse autor sempre atacou a celebração estabelecida da “cultura no singular”, que ele criticava por ser sempre traduzida como o “singular de um meio”. Daí sua vontade de substituir essa cultura no singular, que “impõe sempre a lei de um poder”, por outra concepção, centrada na “cultura no plural”, que conclama incessantemente pelo combate (GIARD, 1995).

⁷ Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder (HALL, 2005, p. 16).

espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiências, mais interconectado" (HALL, 2005, p. 65).

É necessário pensar o processo de globalização para além das transformações dos meios de comunicação, transporte, tecnologia, comércio entre outros, que são amplamente divulgados pelos meios de comunicação. No complexo de processos e forças de mudança globais, podemos inserir também a luta pelos direitos humanos, que se articula internacionalmente por meio de organizações governamentais e não-governamentais. No caso específico desta pesquisa, analisamos a questão dos acordos e tratados internacionais em relação aos direitos humanos e, mais particularmente, em relação aos direitos dos povos indígenas, que no nosso ponto de vista também vêm contribuindo para os deslocamentos das identidades nacionais.

No caso das organizações governamentais internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU), os Estados membros são responsáveis pela negociação, elaboração e fiscalização do cumprimento de instrumentos juridicamente vinculatórios (tratados, pactos, convenções, acordos e outros). As organizações não-governamentais desempenham um importante papel de pressão sobre os Estados e sobre as instituições internacionais tanto na elaboração quanto na aprovação e cumprimento do que esses documentos estipulam como veremos no Capítulo IV que trata da questão dos movimentos sociais dos indígenas.

Por sua vez, os Estados, como signatários dos tratados internacionais, adotam posturas diversas. Às vezes, cumprem os acordos; outras vezes, simplesmente os ignoram; outras, ainda cumprem parcialmente, ou muitas vezes fazem de conta que os cumprem, o que demonstra que os Estados não têm aceitado passivamente as pressões internas e externas sobre as identidades nacionais, como veremos no capítulo IV.

Além do não-cumprimento dos instrumentos juridicamente vinculatórios, constatamos também que os Estados continuam colocando em prática ou atualizando os processos discursivos que tentam estabelecer as identidades culturais nacionais. Quem não se lembra da campanha realizada pelo governo Lula, no início do seu primeiro mandato (2003-2006), que, através de exemplos como, do jogador de futebol Ronaldo, o Fenômeno, e do faxineiro de Brasília, que encontrou

no aeroporto uma carteira com dez mil dólares e a devolveu ao dono, mostrou que “o que o Brasil tem de melhor são os brasileiros”?

Os conceitos de processos de estatização, identidades nacionais e deslocamentos ajudaram na compreensão dos processos de institucionalização das políticas públicas em relação aos povos indígenas no Brasil. A partir da leitura de Hall (2005), passamos a nos perguntar. Até que ponto se pode dizer que houve uma mudança na postura do Estado? Não seria essa uma estratégia de “perder alguns anéis, para não perder os dedos”?

Como esta pesquisa focaliza um povo indígena – o Guarani -, faz-se necessário também discutir a questão dos grupos étnicos e da identidade étnica. Os grupos étnicos são categorias adscritas e de identificação que regulam e organizam a interação social dentro e fora do grupo, sobre a base de uma série de contrastes entre o próximo e o distante. Tais contrastes ativam-se ou não, segundo os requisitos do contexto (BARTH, 1976 apud VILLAR, 2004).

A manutenção das fronteiras da etnicidade não resulta do isolamento, mas da própria inter-relação social: quanto maior a interação, mais potente ou marcado será o limite étnico. Não somente o contato com outros grupos, mas também o vínculo com o ambiente influi para que, em um contexto determinado, se ative ou não uma categoria étnica (BARTH, 1976 apud VILLAR, 2004, p. 16).

A definição de grupo étnico dada por Barth (1976) põe por terra a idéia de grupos étnicos como sendo unidades sociais estruturadas em torno de traços culturais distintivos. O que interessa não é o conteúdo cultural, mas o limite negociado pelo grupo em contextos precisos, ao desenvolver sua interação com os demais. Nesse sentido, Cunha (1987) defende a etnicidade como sendo uma linguagem, que permite a comunicação, pois enquanto forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo e é por isso que fornece os quadros e categorias dessa linguagem.

Os aspectos que assinalam a fronteira étnica podem mudar, mas subsistirá ao menos, enquanto convenha, a dicotomia entre membros e não membros (VILLAR, 2004). Em outras palavras, a identidade étnica é relativa.

O consenso grupal a respeito de códigos e valores não costuma se estender além das ocasiões específicas nas quais interage. Em outras

palavras, só há “etnicidade” em contextos bem definidos. Este aspecto “deve ser geral para todas as relações interétnicas” (BARTH 1976 a: 18). No entanto, sublinha Barth, se em algumas interações concretas os diacríticos às vezes se acentuam, em outras sua manutenção pode se mostrar “inconveniente”. Esta questão – a de saber o que é conveniente ou não e a quem cabe julgá-lo – é o problema capital (VILLAR, 2004, p. 18).

Para Oliveira (1975), as interações entre grupos étnicos, ou seja, as relações interétnicas entre grupos indígenas e os segmentos regionais da sociedade nacional podem ser classificadas como simétricas e assimétricas. Nas relações simétricas, não haveria supremacia de uma sociedade sobre a outra. As relações interétnicas assimétricas são conflituosas e moldadas por uma estrutura de sujeição-dominação, ou seja, uma fricção interétnica.

A concepção de identidade relativa de Barth (1976), defendida também por Villar (2004), e de relações interétnicas foi importante para a compreensão das relações entre a parcialidade Mbya com as outras parcialidades guarani, com o povo Tupinikim e com a sociedade envolvente, e, também, para explicar a postura dos professores de origem ñhandeva que atuam nas escolas das aldeias.

As sociedades no geral e as indígenas em particular utilizam a tradição como meio de afirmação da identidade em momentos de transformação social. A identidade é a criação da constância através do tempo, a união entre o passado e um futuro antecipado, por isso a tradição se articula à memória coletiva, possui guardiões e envolve o controle do tempo (GIDDENS, 1997).

Giddens (1997) afirma que a tradição, ao utilizar a memória coletiva, articula o passado ao presente, porém o passado não é fossilizado, mas constantemente reinventado e reconstruído, tendo como base o presente. Assim sendo, tanto a tradição como a cultura seriam dinâmicas e mutáveis. Para Hobsbawm (1997), o melhor termo para definir esse passado, constantemente reinventado das sociedades “tradicionais”, seria “costume”, uma vez que

[...] o objetivo e característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume” nas sociedades tradicionais tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica

e direitos naturais conforme o exposto na história (HOBBSBAWM,1997, p. 87).

Os guardiões da cultura guarani, ou seja, os sábios, os mais velhos e as lideranças políticas, até o início da década de 90 do século XX, faziam restrições à escola e só passaram a aceitá-la sob a condição de que esta contribuísse para preservar e resgatar a cultura.

Retomando a definição de costumes, vale ressaltar que a definição de Hobsbawm (1997), acima mencionada, é compatível com a de cultura dada por Bauman (2002).

A cultura é um agente da desordem tanto quanto um instrumento da ordem, um elemento submetido aos rigores do envelhecimento e da obsolescência, ou como um ente atemporal. A obra da cultura não é tanto assegurar a própria perpetuação, mas principalmente as condições de novas experiências e mudanças. Em outras palavras, a cultura “se perpetua” na medida em que ela se mantém viável e poderosa, não o modelo, mas a necessidade de modificá-lo, alterá-lo e substituí-lo por outro. Assim, o paradoxo da cultura pode ser reformulado desta maneira: todo aquilo que serve para a preservação de um modelo socava ao mesmo tempo seu próprio afiançamento (BAUMAN, 2002, p. 22).

Para Geertz (1989) a cultura pode ser entendida como sendo sistemas entrelaçados de signos interpretáveis e está inserida dentro de um contexto descrito de forma inteligível e com densidade. Os signos, elementos da cultura, são representados por gestos, rituais e comportamentos.

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Como teia que está sendo constantemente tecida, a cultura estaria constantemente transformando-se. No processo de institucionalização de políticas públicas em relação aos povos indígenas, tem-se levado em consideração a questão da alteridade e da diversidade cultural. O conceito de cultura vem sofrendo transformações e também sendo adjetivado ao longo da história. Bauman (2002) fala em cultura no plural; Santos (2001) em culturas incompletas. Segundo Santos (2001) é necessário aumentar a consciência da incompletude cultural até o seu máximo possível, o que seria uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos. Transportando essa idéia para a

questão da EEI, o desenvolvimento da consciência da incompletude das culturas pode contribuir para a análise dos processos educacionais interculturais.

A interculturalidade pode ser definida como o entrecruzamento de diversidades, tanto nas esferas da cultura, como nos subsistemas sociais e no universo da vida cotidiana, entrecruzamento que tende a constituir constelações poliaxiológicas, onde convivem, não sem conflito, diversos estilos de vida e normas de bem-viver, enraizadas em diferentes discursos (SORIA, 2002).

Vejamos como historicamente se foram dando essas transformações do conceito de cultura, ou seja, como se foi constituindo a idéia de “cultura no plural” (CERTEAU, 1995).

2.1 “A CULTURA NO PLURAL”

Na segunda metade do século XIX, o modelo de racionalidade da modernidade estendeu-se às Ciências Sociais emergentes, afirmando assim um modelo ocidental “global”, que admite uma variedade interna, mas que se defende ostensivamente das formas de conhecimento não-científico.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta sua característica fundamental a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS, 2000, p. 61).

O paradigma⁸ moderno da racionalidade científica traduz-se também na visão que se tem dos povos e culturas que constroem seus conhecimentos a partir de princípios epistemológicos diferentes daqueles com os quais operam as ciências ocidentais. É o caso dos povos indígenas, tanto que as diferenças culturais desses povos em relação à sociedade ocidental cristã foram, durante muito tempo,

⁸ Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma (Kuhn, 1990).

explicadas pelas Ciências Sociais, como sendo diferenças no estágio de evolução dessas em relação à civilização ocidental. Assim, as Ciências Sociais, que nasceram no século XIX sob a influência do positivismo, defendiam, por meio do paradigma do evolucionismo cultural, que esses povos “primitivos” se encontravam nos primórdios da civilização. Estudá-los, pois, seria o caminho para compreender a evolução da sociedade ocidental cristã.

O paradigma moderno da racionalidade científica marcou profundamente a construção do pensamento antropológico, que, a partir das primeiras décadas do século XX, passou a elaborar ferramentas de investigação que permitiram a coleta direta no campo das observações e informações. Peirano (1991) afirma que a Antropologia Cultural se consolidou através do estudo dos chamados povos “primitivos”.

A antropologia se consolidou através do estudo etnográfico de povos considerados primitivos. Geograficamente, este interesse de pesquisa resultou no deslocamento do antropólogo dos centros hegemônicos da disciplina (Inglaterra, França, Estados Unidos) para continentes não europeus (África, Oceania, América do Sul), onde estavam os chamados primitivos (PEIRANO, 1991, p. 21).

A busca do “elo perdido” foi o grande objetivo da antropologia em seu início e foi sustentada pelo paradigma evolucionista de cultura. O conceito de cultura não começou com a Antropologia, tampouco com a concepção evolucionista a ele atribuído. Esse conceito, na realidade, começou a ser discutido e elaborado pelos historiadores e filósofos alemães entre os séculos XVII e XIX. Entre esses, o conceito de cultura passou a ser utilizado em relação ao processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos, ou seja, um processo de refinamento intelectual ou espiritual, diferindo assim do conceito de civilização, utilizado para designar, de maneira geral, o conjunto de traços, de fenômenos culturais relativos a um ideal de progresso intelectual, técnico, moral e social.

Com o nascimento da Antropologia, o conceito de cultura passou a ser adaptado às tarefas da descrição etnográfica. “O estudo da cultura passou a ser menos ligado ao enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa e mais ligado à elucidação dos costumes, práticas e crenças de outras sociedades que não às européias” (THOMPSON, 1995, p. 85). Foi a partir desse período que começaram a

formular diferentes concepções antropológicas de cultura. Thompson (1995) aponta duas dessas concepções de cunho eminentemente evolucionista, que muito influenciaram na Antropologia e nas políticas indigenistas brasileiras. São elas a concepção descritiva e a concepção simbólica.

A concepção descritiva de cultura refere-se a um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico. A concepção simbólica muda o foco para um interesse com simbolismo: os fenômenos culturais, de acordo com esta concepção, são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica (THOMPSON, 1995, p. 98).

O trabalho de Gustavo Klemm é apontado por Thompson (1995) como um dos mais expressivos da concepção descritiva de cultura. Klemm buscou oferecer uma abordagem ampla e sistemática do desenvolvimento gradual da espécie humana através do exame dos costumes, habilidades, artes, ferramentas, armas e práticas religiosas de povos e tribos por todo o mundo.

Outro autor importante foi Tylor, cujo principal trabalho foi *Primitive culture*. Esse autor deu a seguinte definição descritiva de cultura: conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, que são adquiridos pelos indivíduos como membros de uma dada sociedade e que podem ser estudados do ponto de vista científico. Assim com os antropólogos, “[...] a cultura passa a ser como a viga-mestra de uma disciplina científica emergente que se preocupava com a análise, classificação e comparação dos elementos constitutivos das diferentes culturas” (THOMPSON, 1995, p. 86). Mas, segundo Thompson a cientificação do conceito de cultura não eliminou a ênfase primitiva na idéia de progresso.

Em muitos casos, ela simplesmente inscreveu essa idéia num marco referencial evolucionista. Isso é evidente no trabalho de Tylor, para quem as condições culturais de sociedades diferentes eram vistas como estágios de um desenvolvimento ou evolução, cada um como resultado de um desenvolvimento de uma história prévia, e prontos a fazer sua parte adequada na moldagem da história do futuro. Além de analisar, classificar e comparar, o estudo da cultura deveria buscar, segundo Tylor, reconstruir o desenvolvimento das espécies humanas, tendo em vista reorganizar os passos que levaram da selvageria à vida civilizada. O caráter científico e evolucionista da obra de Tylor era consistente com a atmosfera intelectual geral do fim do século XIX, quando os métodos das ciências positivistas estavam sendo adaptados a novos campos de pesquisas e quando o impacto das idéias de Darwin era geral (THOMPSON, 1995, p. 87).

A obra considerada pioneira dentro da concepção simbólica de cultura é *A ciência da Cultura*, escrita por L. White e editada em 1940. Para esse autor, a simbolização é o traço distintivo do ser humano e a cultura é definida como sendo o nome de uma classe distinta de fenômenos, a saber, “aqueles eventos ou coisas que dependem do exercício de uma habilidade mental, peculiar às espécies humanas, que se denomina de simbolização” (THOMPSON, 1995, p. 102). A visão de cultura de White, do ponto de vista de Thompson, também estaria circunscrita a uma concepção evolucionista de cultura, porque “[...] White estabelece uma divisão na categoria mais ampla dos fenômenos culturais em três sistemas - tecnológico, sociológico, e ideológico – e situa esses sistemas num amplo marco referencial evolucionista que enfatiza o papel da tecnologia” (THOMPSON, 1995, p. 103).

Resumidamente, podemos afirmar que o evolucionismo cultural é na realidade uma marca da influência do positivismo no nascimento da Antropologia e da Etnologia. De acordo com Thomas (1995),

[...] a Antropologia nasceu no século XIX⁹, sob a égide do Evolucionismo Cultural, que supunha a existência de uma única marcha no progresso da humanidade, à qual todos os povos estariam condenados. “O final desta marcha seria, evidentemente, a civilização ocidental”. Os outros povos, as outras culturas ocupariam estágios desta civilização; assim sendo estudar os chamados povos “primitivos” seria algo como uma volta ao nosso próprio passado (THOMAS, 1995, p. 78).

No Brasil, a primeira cadeira de estudos etnológicos foi criada em 1939, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. De acordo com Hebert Baldus Glagliardi, o principal papel do etnólogo era o de

[...] suavizar o choque causado pelo encontro de grupos humanos tão diferentes, para isto caberia ao etnólogo, como investigador, estudar a função de uma etnia, para depois, como interventor, dar a sua opinião a respeito do tratamento a ser empregado para eliminar ou preservar certos traços culturais. O etnólogo se diferenciaria do funcionário administrativo e do missionário, porque dedicava-se exclusivamente à ciência (GLAGLIARDI 1989, p. 35).

No Brasil, os antropólogos passaram a ter uma maior atuação junto aos povos indígenas entre os anos de 1950-54, quando: “José Maria da Gama Malcher, então diretor do SPI, contratou etnólogos e lhes entregou a direção das principais divisões

⁹ A Antropologia praticada no século XIX é considerada uma ciência de gabinete, uma vez que apenas na primeira metade do século XX começaram a ser realizados os estudos de campo.

do SPI, numa tentativa de preencher a lacuna deixada pelo positivismo” (GLAGLIARDI, 1989, p.42). Quando Glagliardi (1989) se refere à “tentativa de preencher a lacuna deixada pelo positivismo”, o autor está fazendo uma referência aos princípios teóricos positivistas que inspiraram o trabalho do Marechal Cândido Rondon, que foi o primeiro dirigente do SPI, fundado em 1911. Lendo-se as obras de Darcy Ribeiro, como *Os índios e a civilização* (1969) e *Diários de índios* (1996), torna-se difícil afirmar se havia realmente essa distância teórica entre o positivismo e as concepções que orientavam a formação dos antropólogos da época.

Ao contratar antropólogos para trabalhar no SPI, o diretor José Maria da Gama Malcher permitiu que os antropólogos culturais ou etnólogos se apropriassem “de fato” do seu objeto de conhecimento, ou seja, dos povos indígenas. Vale ressaltar aqui que um dos etnólogos contratados pelo SPI foi Darci Ribeiro, o qual afirmou que “[...] a experiência [de contratar etnólogos] foi altamente fecunda e permitiu ao SPI alcançar outra fase alta da sua história” (RIBEIRO, 1969, p. 69), não significando, no entanto, que isso resultou positivamente para os povos indígenas. Esse autor afirma na introdução dessa mesma obra:

Com efeito, de todos os grupos indígenas sobre os quais obtivemos informação fidedigna, podemos afirmar que não foram assimilados à sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário dessa expectativa, a maioria deles foi exterminada e os que sobreviveram permanecem indígenas: já não em seus costumes, mas na auto-identificação como povos distintos do brasileiro e vítimas de sua dominação (RIBEIRO, 1969, p. 8).

Existiam inicialmente diferenças marcantes entre a Antropologia dos países do Norte e a dos do Sul, como o Brasil. Uma delas era quanto à escolha da perspectiva dos povos indígenas a ser estudada.

Vistos inicialmente por pesquisadores estrangeiros como sociedades independentes e particulares, os grupos indígenas atraíram a atenção dos cientistas sociais brasileiros, primeiro pelo grau de interação que eles mantinham com a sociedade nacional. Mais tarde, esta abordagem, levou ao conceito de fricção interétnica para as situações de contato (PEIRANO, 1991, p. 16).

Essa concepção antropológica de “fricção interétnica” marcou os primeiros estudos antropológicos no Brasil, e os trabalhos de Roberto Cardoso de Oliveira foram

bastante representativos desse período. Porém, vale lembrar que essa concepção antropológica também se apoiava no princípio do evolucionismo cultural.

Silva (2001) aponta três traços distintivos da constituição da Antropologia brasileira, todos eles imbricados de maneira dinâmica:

Um deles foi a construção de etnografias sobre povos indígenas específicos, em um esforço por dar cobertura sistemática às terras baixas sul-americanas, um “continente” desconhecido pela antropologia. Outro daqueles processos foi a problematização ou o questionamento de premissas da teoria geral da antropologia pela identificação de suas limitações diante das situações etnográficas inéditas apresentadas pelas populações indígenas em seus modos próprios de ordenar sociológica e cosmologicamente o mundo. O terceiro, o envolvimento político dos etnólogos brasileiros em questões indigenistas, assumindo postura ativa na defesa dos direitos das minorias indígenas no país, marca registrada distintiva da etnologia “made in Brazil”, na expressão de Ramos (1998) (SILVA, 2001, p. 6)

Esse envolvimento político dos etnólogos brasileiros em questões indigenistas tem-se dado em vários momentos dos movimentos sociais dos povos indígenas por seus direitos, como na Assembléia Nacional Constituinte, na luta pela aprovação da Convenção 169 da OIT e da reformulação do Estatuto do Índio, assunto que será tratado no Capítulo IV deste trabalho.

De acordo com Fausto (acesso em: 20 de jun. 2007), as grandes transformações no âmbito da antropologia começaram a acontecer a partir da década de 80 do século XX:

A partir dos anos 1980, contudo, todo esse imaginário começou a implodir, por meio de uma virada historicista de uma etnologia até então feita contra a história. As evidências acumuladas acerca do impacto da colonização sobre os grupos indígenas — mesmo sobre aqueles caracterizados como isolados, puros, prístinos —, encontraram, enfim, ressonância. De um momento ao outro, demo-nos conta de que tudo tem história, mesma as sociedades sem história (FAUSTO, acesso em: 20 jun. 2007).

A década de 90 do século XX também trouxe importantes mudanças no campo da Antropologia:

O neo-historicismo dos anos 1990 fez-se acompanhar por uma crescente “agentivização” daqueles que apareciam como sujeitos passivos nos modelos anteriores: os próprios índios. Uma nova visão da interação dos povos indígenas com a sociedade nacional começa a povoar os textos antropológicos: o discurso da vitimização cede lugar ao da criatividade dos agentes históricos na situação de contato. O a-historicismo estrutural-culturalista, que respondia ao assimilacionismo com uma negação algo

ingênua das transformações em curso, dá espaço à valorização dos próprios processos de transformação. Não é mais a lógica do « plus ça change, plus c'est la même chose ». Agora, trata-se de buscar positivities na própria mudança (FAUSTO, acesso em: 20 jun. 2007).

Se por um lado a Antropologia brasileira contribuiu para a construção de etnografias sobre povos indígenas específicos das terras baixas sul-americanas, por outro lado, tem sido constante a omissão, nesses trabalhos, de dados sobre a educação escolar existentes nas aldeias.

Assim, a grande maioria dos trabalhos antropológicos ignora (ou omite) dados sobre a educação escolar como parte da vida cotidiana das aldeias, ou faz uma breve menção a sua existência em capítulo introdutório, em que fala também da existência de postos da FUNAI, de igrejas, de acesso às cidades vizinhas etc. É claro que a escola nem sempre tem relação com o tema analisado por um pesquisador, assim como também nem sempre é necessário falar das atividades dos pajés, da fabricação e da beleza de certos adornos e da narrativa de mitos, o que aparece com muito mais constância. Acredito que a omissão sobre a existência da escola e das atividades e dos conhecimentos a ela relacionados na maioria dos estudos antropológicos diz respeito à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena (TASSINARI, 2001, p. 48).

Para Silva (2001), existe um fosso que separa as pesquisas etnográficas acerca da diferenciação e da especificidade daquelas reflexões no plano do conhecimento e da aprendizagem.

Certamente, o caráter acadêmico e teórico das pesquisas antropológicas sobre o pensamento ameríndio e o registro pragmático e reivindicatório de mobilização em torno dos direitos educacionais indígenas dificultam a articulação dos dois movimentos. [...] há quase trinta anos tem havido a participação direta de etnólogos na escolarização indígena, quer na elaboração da legislação e na concepção e implementação de políticas públicas, quer na assessoria à formulação de projetos indígenas de escola e a associações de professores índios e na docência em cursos de magistério indígena. Nesse mesmo período firmou-se a pesquisa etnológica no país, com alto grau de sofisticação teórica e densa produção. Em muitos casos - como no meu próprio, aliás, até bem pouco tempo atrás -, plantou-se uma clara separação entre os temas da pesquisa, universo do trabalho intelectual (dualismo, cosmologia, noção de pessoa, corporalidade, parentesco, simbolismo ritual e outros), e as áreas e modos de militância indigenista (a educação se apresentando como um campo fértil para o exercício da responsabilidade social do antropólogo, para intervenção crítica em processos de exclusão e de desrespeito aos direitos sociais) (SILVA, 2001, p. 32).

Isso não significa dizer que não haja trabalhos de Antropologia na área da EEI, mas são poucos aqueles que conseguem unir essas duas dimensões, ou seja, o trabalho intelectual e a militância indigenista.

As questões debatidas nos textos de autoria de antropólogos (Lopes da Silva, org, 1981; ABA, 1993) seguem de perto o discurso reivindicativo dos direitos indígenas, servindo-lhe de argumento e sustentação. Voltam-se majoritariamente à prática pedagógica ou ao enfrentamento do Estado pelos povos indígenas no campo dos seus direitos educacionais à especificidade e à manutenção de seu patrimônio lingüístico-cultural. Trata-se, portanto, de um uso engajado do conhecimento antropológico que se utiliza admiravelmente pouco do “núcleo duro”, teórico, da disciplina (SILVA, 2001, p. 31).

Quais seriam então as possibilidades da interface entre o núcleo duro da Antropologia e a EEI? Silva (2001) afirma que a EEI pode constituir-se em laboratório para a formulação de desafios teóricos e metodológicos de interesse para o debate intelectual da Antropologia e de campos interdisciplinares conexos. Outros autores também têm constatado que a Antropologia é uma ciência que tenta cada vez mais se voltar para o mundo atual.

Giddens capta aqui a essência de uma nova antropologia, feita à medida do mundo pós-colonial, em que muitas fronteiras são encontros entre estrangeiros, nenhum dos quais chega à reunião com permissão para ditar a ordem do dia. Todos os residentes nas terras de fronteira enfrentam uma tarefa similar: entender, não censurar; interpretar, não legislar, abandonar o solilóquio em nome do diálogo. Este parece ser o preceito para umas humanidades novas, mais humildes e por esta razão mais potentes, prometendo aos perplexos homens e mulheres de nosso tempo uma compreensão e um esboço de orientação na profusão de experiências atuais, cada vez mais descoordenadas e, quase sempre, contraditórias. E pelo menos uma vez as humanidades poderiam ser capazes de cumprir sua promessa. Mas há muito mais o que dizer. (BAUMAN, 2002, p. 87).

Do ponto de vista da questão territorial e da identificação dos povos indígenas, no Brasil, continua sendo oficialmente reconhecida a presença dos antropólogos, sendo inclusive respaldada por lei. Vejamos o que estabelece o Decreto n.º 1.775, de 8 de janeiro de 1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas:

[...]

Artg.. 2. A demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios será fundamentada em trabalhos desenvolvidos por antropólogo de qualificação reconhecida, que elaborará, em prazo fixado na Portaria de nomeação baixada pelo titular do órgão federal de assistência ao índio, estudo antropológico de identificação.

Parágrafo 1. O órgão federal de assistência ao índio designará grupo técnico especializado, composto preferencialmente por servidores do próprio quadro funcional, coordenado por antropólogo, com a finalidade de realizar estudos complementares de natureza etnohistória, sociológica, jurídica, cartográfica, ambiental e o levantamento fundiário necessário à delimitação (MAGALHÃES, 2002, p. 121).

Como já foi dito anteriormente, o paradigma evolucionista e o de aculturação foram superados, nas últimas décadas, pela Antropologia, uma vez que se tornou impossível negar que as diferentes culturas interpretam e reagem de forma particular diante do avanço do Ocidente e que, ao contrário do que se pensou, as populações indígenas que sobreviveram aos massacres não perderam a sua cultura.

Os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo assim aculturados. Tomariam da sociedade ocidental aquilo que, de acordo com a sua própria cultura, seria possível de ser adotado; muitas vezes dando significados diversos a elementos inicialmente alienígenas, que são assim incorporados dinamicamente aos seus valores culturais (THOMAS, 1995, p. 430).

Torna-se cada vez mais difícil negar a “capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência” (MONTEIRO, 1995, p. 221). Outro fator que contribuiu para a quebra dos paradigmas deterministas em relação aos povos indígenas foi a crescente organização desse povo, a fim de reivindicar os seus direitos, a partir dos anos 1970, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. A organização dos povos indígenas passou a contar com o apoio de diferentes setores da sociedade, como veremos no Capítulo IV deste trabalho.

Mesmo tendo sido superada no campo da Antropologia, a concepção evolucionista de cultura repercute até os dias atuais em outras áreas das Ciências Sociais. Veja-se o caso da História. Continua sendo pequeno o interesse dos historiadores pela história dos povos indígenas brasileiros. Sucessivas correntes do pensamento social brasileiro sustentavam, inclusive, a tese da extinção dos povos indígenas. (MONTEIRO, 1995).

Para os cientistas sociais defensores do paradigma evolucionista, a fragilidade dos povos indígenas diante do rolo compressor da civilização já dava de antemão o prognóstico para o futuro dessas sociedades. Nas décadas intermediárias do século XX, a perspectiva teórica da aculturação propunha outro caminho para o mesmo desfecho fatal, ou seja, os povos indígenas seriam integrados à sociedade nacional através do processo de aculturação.

Outro problema é que durante muitos anos os indígenas foram considerados apenas como povos ágrafos, "sem história" e por isso, demonstrou-se menosprezo por seus saberes de tradição oral.

As sociedades de memória oral foram também consideradas sociedades pré-lógicas que, não dominando a escrita, não detinham o saber. Argumentava-se que, na ausência de documentos escritos, os documentos de cultura material constituíam pistas frágeis para o levantamento da história desses povos. Quanto à tradição oral, ela não era digna de credibilidade. Portanto, sem fontes escritas, não há história, não há saber (FREIRE, acesso em: 5 jul. 2007).

No caso do povo Guarani, na historiografia do Brasil e da América do Sul, a história desse povo se confunde com a da expansão ibérica no continente, como, por exemplo, das reduções jesuíticas e da historiografia regional brasileira, ao tratar o chamado bandeirismo - movimento indissociável da questão da expansão e formação territorial do Brasil. Falta aos estudos históricos a percepção de que a presença e a participação do povo Guarani nos múltiplos processos que transformaram a geografia humana de toda uma região tenham sido elementos decisivo na história colonial (MONTEIRO, 1992).

Mesmo estando distante das pesquisas históricas e das preocupações dos historiadores, a história guarani, na última década do século XX e nesta primeira década do século XXI, tem se tornado uma preocupação de pessoas envolvidas no contexto da EEI guarani, tanto que a comunidade educativa guarani do Espírito Santo escolheu, como uma das questões do currículo, o estudo da história guarani, assunto que será tratada no Capítulo V.

Por outro lado, a história oral continua viva nas narrativas desse povo, cumprindo assim o seu papel social de construção da identidade guarani. A história da grande caminhada do Rio Grande do Sul para o Espírito Santo, iniciada na década de 40 do século XX, liderada pela líder Xamânica Tatati Yva Re Etê, é contada e recontada pelos Guarani do Espírito Santo de todas as idades.

É interessante constatar como a racionalidade ocidental se encontra presente também na área do Direito, objeto das críticas de Santos (2000, p. 91).

[...] a regulamentação jurídica da vida social alimenta-se de si própria (uma regulação dando sempre origem a outra) ao mesmo tempo que o cidadão,

esmagado por um conhecimento jurídico especializado e hermético e pela sobrejuridificação da sua vida [...]

Questões como a regularização e a especialização do conhecimento jurídico têm gerado problemas enfrentados pelos povos indígenas na luta por seus direitos. Outra questão que se faz sentir também na área do Direito é o fato de ele ser enormemente marcado pelos pressupostos evolucionistas, que foram e ainda continuam sendo o embasamento teórico de parte da legislação indigenista brasileira e, portanto, também da nossa jurisprudência.

Ainda se encontram em vigor muitas leis de cunho evolucionista, como é o caso do Estatuto do Índio, Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que, em seu primeiro artigo estabelece: "[...] regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional". Dá assim um caráter provisório à proteção e à garantia dos direitos dos povos indígenas.

Em termos de legislação, vivemos ainda uma contradição, ou seja, temos uma Constituição Federal, promulgada em 1988, que garante o direito à pluralidade cultural, e o Estatuto, uma lei a ela hierarquicamente subordinada, que ainda não foi reformulada; encontra-se parada no Congresso Nacional, em decorrência das pressões políticas de mineradoras, garimpeiros e fazendeiros, como veremos no Capítulo IV.

Para romper com a razão moderna denominada também de razão indolente, seria necessário instituir novas formas de pensar, o que poderia ser feito através de uma razão cosmopolita, que se fundamenta em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. O ponto de partida para a crítica à razão indolente seria considerar ponto de vista de Santos:

A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo; a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com as concepções de tempo e da temporalidade; a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. A contracção do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro (SANTOS, 2004, p. 779).

Torna-se necessário expandir o presente e contrair o futuro pois

Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências (...). Em vez de uma teoria geral proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade (SANTOS, 2004, p. 779).

Uma investigação baseada na sociologia das ausências sinaliza que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, como é o caso do fim dos povos indígenas pelo extermínio ou pela integração apregoada durante muito tempo pelas Ciências Sociais.

A não-existência dos povos indígenas continua sendo produzida nos dias atuais. No ano de 2006, a empresa Aracruz Celulose, lançou no Espírito Santo, uma ampla campanha, pelos diversos meios de comunicação, tentando provar que no Estado não existiam mais índios, argumento para tentar justificar seu domínio da área reivindicada pelos tupinikim e guarani. Tentativa desesperada por parte da empresa, uma vez que o Ministério Público, com base no § 4º do Art. 231 da Constituição Federal, o qual afirma que as terras indígenas são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis, tinha considerado como inconstitucionais as negociações das terras indígenas tupinikim e guarani do Espírito Santo, realizada, em anos anteriores.

O aumento crescente da população indígena brasileira, os inúmeros pedidos de reconhecimento da etnicidade feitos à FUNAI por muitos povos indígenas e os vários programas e projetos que vêm sendo levados a cabo por eles em parceria com entidades governamentais e não governamentais, na tentativa de resgate e de fortalecimento de suas culturas, têm comprovado, na prática, que a extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência. Assim sendo,

[...] recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização européia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos

índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas (MONTEIRO 1995, p.228)

A sociologia das ausências possibilita transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças, o que deve ser realizado centrando-se nos fragmentos da experiência social, não socializados pela totalidade metonímica, fragmentos que têm sido constantemente renegados pela razão indolente. Na realidade, não há uma maneira única ou unívoca de existir e são várias as lógicas e processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. “O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional” (SANTOS, 2004, p. 787). Existem cinco lógicas ou modos de produção da não-existência e as respectivas formas sociais de não-existência: 1) monocultura do saber e do rigor do saber / ignorante; 2) monocultura do tempo linear / residual; 3) lógica da classificação social / inferior; 4) lógica da escala dominante / local; e 5) lógica produtivista / improdutivo.

Essas cinco lógicas estariam presentes nas representações que o mundo moderno tem em relação aos povos indígenas, seus saberes, culturas e modos de viver. Veja o caso da lógica produtivista / improdutivo: os povos indígenas, por terem uma cultura que não se baseia no acúmulo de riquezas, foram e muitas vezes continuam sendo considerados como sendo preguiçosos indolentes ou não afeitos ao trabalho.

A superação das totalidades homogêneas e excludentes e da razão metonímica que as sustenta foi obtida pondo-se em questão cada uma das lógicas ou modos de produção de ausência acima referidos, que durante muito tempo foram utilizadas para classificar, desqualificar e excluir todos os povos, culturas e saberes que não fossem estruturados nos moldes da civilização ocidental. Esse é um dos princípios teórico-metodológicos importantes apontados por Santos (2004) para os pesquisadores da área de cultura, identidade e diferença.

Em contraposição às lógicas de produção da não-existência e às formas sociais de não-existência, deve-se pensar na ecologia dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Enquanto a dilatação do

presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro poderia ser obtida através da sociologia das emergências.

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo através das atividades de cuidado (SANTOS, 2004, p. 794).

A sociologia das emergências considera a investigação de alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, atuando tanto sobre as possibilidades (potencialidades) como sobre as capacidades (potência). É um princípio teórico-metodológico que poderia ajudar na compreensão da sobrevivência dos povos indígenas, ou seja, dessas possibilidades plurais e concretas, mesmo “diante do rolo compressor da civilização” ou do “processo de aculturação” apregoados pelos cientistas sociais.

Como vimos anteriormente, o terceiro procedimento sociológico que fundamenta a razão cosmopolita é o da tradução, que seria

[...] o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea, as experiências do mundo são vistas em momentos diferentes de trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas realidades ou partes (SANTOS, 2004, p. 202).

A sociologia das ausências e das emergências aumenta o número e a diversidade das experiências disponíveis e possíveis, e o trabalho de tradução visa a criar inteligibilidade, coerência e articulação no mundo enriquecido por essa tal multiplicidade e diversidade.

O trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno (SANTOS, 2004, p. 813).

Assim, as expectativas são as possibilidades de reinventar as nossas experiências, confrontando as hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida ativamente pela razão metonímica. Os

movimentos sociais dos povos indígenas brasileiros (mais de 200 etnias) podem ser vistos como algumas dessas experiências inovadoras e contra-hegemônicas.

O Ocidente e a ciência moderna têm desperdiçado muitas experiências sociais interessantes produzidas em todo o mundo por diferentes sociedades, como é o caso dos conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas sobre os diversos setores da vida. O conhecimento que esses povos têm da fauna e da flora, as técnicas de cultivo e de produção de alimentos, as formas de se relacionar com o meio ambiente e mesmo com as outras pessoas do seu grupo são exemplos dessa imensa gama de conhecimentos produzidos pelas diversas sociedades.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido: constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2001, p.9).

A diversidade de identidades culturais representa a riqueza de caminhos diversos para enfrentar, de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes encontrados por cada povo. De acordo com Langon (2003), o desaparecimento dessa diversidade implica o apagamento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo. Seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida humana.

O desaparecimento de uma dessas identidades culturais representa o empobrecimento da humanidade, pois fecha os caminhos abertos e faz perder uma das possibilidades. A riqueza humana depende da preservação da diversidade de suas identidades culturais e de cada uma delas, pois, como afirma Santos (2004), é preciso conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje e assim evitar o gigantesco desperdício de experiência que sofremos nos dias atuais.

Cabe ressaltar que não se está propondo o abandono da “cultura ocidental” e uma volta às “culturas tradicionais”. Se quisermos construir um mundo melhor, pelo menos mais justo do ponto de vista social e ambiental, devemos estar atentos tanto para a diversidade e riqueza das culturas, como para a incompletude dessas.

Outro exemplo do que estamos falando é o caso da educação escolar, que historicamente foi utilizada pelo Estado brasileiro como instrumento de regulação, integração e de assimilação do índio à sociedade nacional. No entanto, isso não fez com que os povos indígenas descartassem essa instituição, mas, sim, a transformassem em um dos instrumentos de suas lutas.

A educação escolar que vem sendo construída pelos diversos povos indígenas brasileiros faz parte do sistema nacional de educação, porém ela tem-se estruturado com base em princípios distintos da educação escolar ofertada pelo Estado aos não-índios. Além de serem projetos de educação diferenciados e específicos, bilíngües e interculturais, eles se diferenciam também, quanto ao grau de participação da comunidade nos assuntos educacionais.

Em muitos casos, é a comunidade quem escolhe as pessoas que estudarão para serem professores. Na maioria das vezes, a comunidade tem ampla participação na elaboração das propostas curriculares, e os mais velhos, pais, pajés e outras pessoas da comunidade, estão sempre sendo entrevistados e, além disso, convidados para participar tanto das aulas de formação dos professores, como das classes onde estes professores atuam. De maneira resumida, podemos dizer que povos indígenas se vêm apropriando da escola como um instrumento de luta e de autodeterminação.

Para entender o significado da experiência da EEI, tomemos como base os princípios socioculturais da modernidade:

O projeto sócio-cultural da modernidade é um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal, muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios. Assenta-se em dois pilares fundamentais, o pilar da regulação e o pilar da emancipação. São pilares, eles próprios, complexos, cada um deles constituído por três princípios. O pilar da regulação é constituído pelo princípio do estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS 1996 p. 77).

Embora as lógicas de emancipação racional visem, no seu conjunto, a orientar a vida prática dos cidadãos, cada uma delas tem um modo de inserção privilegiado no pilar da regulação.

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as idéias de identidade e comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as idéias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva (SANTOS, 1996, p. 77).

Santos (1996) aposta no princípio da comunidade como o melhor para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação:

As representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios da regulação (mercado, estado e comunidade), o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto assim foi que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do estado e o mercado. Mas, também por isso, é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva como pilar da emancipação (SANTOS, 1996, p. 77).

Por ser uma representação aberta e incompleta, a comunidade é dificilmente representada por ela própria – ou o é apenas vagamente – e os seus elementos constitutivos também abertos e inacabados furtam-se à enumeração exaustiva. Há, contudo, uma característica comum: todos resistiram à especialização e à diferenciação técnico-científica, meios usados pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna para colonizar os outros dois princípios modernos de regulação: o mercado e o Estado. Ao contrário dos dois últimos, o princípio da comunidade resistiu a ser totalmente cooptado pelo utopismo automático da ciência e, por isso, pagou duramente com sua marginalização e esquecimento, mas, manteve-se diferente, aberto a novos contextos em que a sua diferença poderia ter importância. Para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, salientamos duas das suas dimensões: participação e solidariedade. Esses elementos só muito parcialmente foram colonizados pela ciência moderna (SANTOS 2000).

Sendo o princípio da comunidade e o da racionalidade estético-expressiva as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, dever-se-ia dar prioridade à análise das suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória. Devemos procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação. Se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente por esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, concretizado com a cumplicidade epistemológica dos princípios de comunidade e da racionalidade estético-expressiva.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa pode ser definida como um estudo de caso em uma perspectiva histórica, por se tratar da análise do processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo, no contexto da história da educação escolar brasileira e das políticas públicas instauradas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Por se tratar desse tipo de pesquisa, foram utilizadas tanto a análise de documentos como as observações e entrevistas. Vejamos cada uma dessas questões metodológicas separadamente, a começar pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, os Guarani do Espírito Santo.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada junto ao grupo guarani que vive no Espírito Santo, que, juntamente com o restante do povo Guarani é descendente daqueles que, às vésperas da conquista da América, ocupavam uma imensa região que ia do Chaco até a bacia do Prata, que hoje inclui os territórios dos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, de São Paulo e do Mato Grosso do Sul, além de partes dos países vizinhos (Figura 1).

Contudo, não ocupavam essa região de modo homogêneo ou exclusivo; algumas áreas desse imenso território eram habitadas pelos ancestrais dos Kaingang, Xokleng, Charruas, Minuanos, entre outros.



Figura 1 - Mapa da América do Sul

A criação dos países sul-americanos provocou uma divisão artificial do território guarani, questão constantemente lembrada por esse povo.

Nosso território, Ywy Rupá, foi cortado, várias vezes, por fronteiras entre países e estados. Fizeram guerras para roubar nossas terras. Por isso, hoje, nosso povo ficou dividido entre Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. Para nós não existem fronteiras. Continuamos visitando nossos parentes e tentando andar livremente, como fazíamos em tempos passados. No entanto, percebemos que cada vez mais estes países desenvolvem políticas que nos impedem de viver ao nosso modo. Em alguns países, nos chamam de estrangeiros, de forasteiros, e dizem que não podem reconhecer o direito a nossas terras porque elas não nos pertencem. Mesmo assim, nós continuamos lutando por nosso território e pelo fim de todo tipo de fronteira que impede de vivermos livremente (CIMI, 2007, acesso em: 30 nov. 2007).

O discurso guarani sobre o território ancestral fortemente marcado pela identidade e “lealdade à tribo” (HALL, 2005) indica as dificuldades de locomoção espacial desse povo impostas pelo Estado. Os direitos a terra e à locomoção só poderão ser garantidos se houver uma política indigenista comum a todos os países onde eles vivem.

O povo Guarani é um dos maiores grupos indígenas da América do Sul e do Brasil. São cerca de 225 mil pessoas¹⁰ vivendo em aldeias que se estendem por um território que passa pelo Paraguai, norte da Argentina, Uruguai, Bolívia e sul do Brasil, até as encostas da Serra do Mar. Na cosmovisão desse povo, segundo o mito de origem das almas, o Paranaguá (*Iparavãpy*) é o lugar da origem da sociedade Guarani Mbya, ou seja, onde originou os primeiros filhos concebidos pelas divindades Iparavãpy. Essa seria, portanto, a “origem do mundo” mbya (Ladeira, 1990).



Figura 2 – Território de deslocamento guarani
Fonte: CTI, 2004.

A partir dos deslocamentos espaciais, indicados no mapa acima, e em função das relações sociais estabelecidas entre as diversas aldeias, é possível traçar o território que eles consideram como sendo o mundo propício para se viver, espaços para os quais eles migram em busca de “lugares verdadeiros” da Serra do Mar.

Mesmo habitando um território descontínuo, o povo Guarani consegue expressar uma identidade específica ou um modo de ser guarani.

Três aspectos da vida guarani expressam uma identidade que dá especificidade, forma e cria um «modo de ser guarani»: a) o ava ñeë (ava: homem, pessoa; ñeë: palavra que confunde com “alma”) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal; b) o tamöi (avô)

¹⁰ Dados do CIMI, 2007.

ou ancestrais míticos comuns e c) o ava teko (teko: “ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito”) ou comportamento em sociedade, sustentando em arsenal mítico e ideológico. Estes aspectos informam ao ava (homem guarani) como entender as situações vividas e o mundo que o cerca, fornecendo pautas e referências para sua conduta social (SUSNIK, 1979, p. 48).

Mesmo tendo esses três aspectos em comum, o povo Guarani costuma ser dividido em subgrupos, por apresentar dissimilitude quanto às formas lingüísticas, costumes, rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como quanto às formas específicas de interpretar as situações vividas e mundo que os cerca, fornecendo pautas e referências para sua conduta social (ALMEIDA; MURA, 2003). Na Bolívia, são encontrados os subgrupos guarani denominados Guarayos, Chiguanos e Izozeño. No Paraguai, existem os Mbya, Ñhandéva, Pai-tavyterã (Kaiowa), Ache (Guayaki) e os Guarani-Ñadeva (Tapieté). No Uruguai e na Argentina constata-se os Mbya. Este último grupo é encontrado também no Brasil, onde existem também Ñandeva e Kaiowa.

A língua guarani falada por esses subgrupos diferencia-se basicamente quanto ao léxico e à fonologia, sendo, no entanto, relativamente pequenas as diferenças dialetais. Por isso, grande parte dos Guarani compreende os diferentes dialetos, como podemos constatar nas aldeias do Espírito Santo, onde convivem pessoas mbya, ñhandéva e kaiowa e há comunicação entre eles.

No Brasil, existem 140 aldeias guarani, nas quais vivem cerca de 50.000 indígenas divididos em três subgrupos: Kaiowa, Ñandéva e Mbya (CIMI, 2007). A parcialidade Kaiowá concentra-se principalmente no Mato Grosso do Sul; os Ñandéva ou Xiripa principalmente, nos estados da Região Sul e em São Paulo; os Mbya vivem em aldeias situadas no interior e no litoral dos estados da Região do Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, em aldeias junto à Mata Atlântica do litoral. Também na Região Norte, vivem algumas famílias Mbya originárias de um mesmo grande grupo, que, vindo do Paraguai, chegou ao Brasil há mais de cem anos. Atualmente, seus descendentes vivem no Pará (nos municípios de Jacarandá e Itupiranga), em Tocantins (município de Xambioá), além de algumas famílias dispersas na Região Centro-Oeste (LADEIRA; Mata 2004). Entre os Guarani ocorre a estruturação por grupos familiares

distribuídos em diferentes unidades da Federação e mesmo em outros países. Esses grupos formam a nação guarani (GUIMARAENS, 2003).

Existem duas correntes entre os antropólogos sobre a origem dos Mbya, parcialidade guarani responsável pela fundação das aldeias do Espírito Santo. Para alguns estudiosos, eles são descendentes dos grupos que não se submeteram aos espanhóis nem às missões religiosas jesuítas, tese defendida por Ladeira (1990). Segundo essa autora, há indícios de que eles se refugiaram nos lugares mais altos e nas matas de mais difícil acesso, escapando assim do processo de catequização e de integração cultural. Outra corrente defende a tese que os Mbya são descendentes dos Guarani que viveram nos aldeamentos jesuítas de Sete Povos das Missões: São Borja, São Luís Gonzaga, São Lourenço, São Miguel, Santo Ângelo, São João e São Nicolau e no aldeamento da província do Tape. A essa província corresponderiam hoje os territórios do Rio Grande do Sul, parte de Santa Catarina, áreas a leste do Rio Uruguai, na Argentina, e regiões centrais do atual Paraguai oriental.¹¹ (FUNAI, 1996).

No nosso ponto de vista, mais importante que precisar a origem do povo Guarani em geral e do grupo Mbya em particular é realçar a capacidade que tiveram e continuam tendo de preservar a cultura. De modo geral, a cultura guarani revela resistência aos efeitos das diferentes situações de contato, sobretudo em relação à religião, que se mostra particularmente imune ao contato com representantes do mundo cristão (BRANDÃO, 1994, p. 300).

O drama e os constantes deslocamentos territoriais marcam a cultura mbya. Para esse povo, a vida terrena é como uma sucessão de eventos dramáticos que impelem a sociedade a produzir constantes reorganizações de sentido e estratégias caracterizadas pela mobilidade, como condição ontológica do seu modo de ser e se pensar mbya: movimento simbolizado na figura da caminhada, como um ser em construção, uma apreensão constante do vir a ser, um passado presente em direção ao futuro (CICCARONE, 2001). Outro elemento que marca essa sociedade é o fato de que as relações com o divino permeiam toda a vida guarani.

¹¹ Processo n.º 0720/96. Terra indígena doada pela PMA à empresa Thotam.

Autores como Nimuendaju (1914), Métraux (1927), Schaden (1974) e Clastres (1975) tendem a interpretar os deslocamentos do povo Guaraní como sendo de ordem essencialmente religiosa. Nimuendaju (1914), Castres (1975), Guimaraens (2003) e outros autores postulam que os deslocamentos desse povo em busca da Terra Sem Mal são antecedentes à chegada dos portugueses e espanhóis, quando ainda se encontravam livres de opressão de tribos vizinhas ou de privações da natureza.

Outros autores como Martinez (1985) e Garlet (1997) tendem a considerar os fatores históricos (ocupação das terras guarani por colonizadores, Guerra do Paraguai, entre outros.) como sendo os principais responsáveis pela grande dispersão do povo Guaraní pelo território da América do Sul. Garlet (1997) concorda com a hipótese de Martinez (1985) de que os movimentos atuais são motivados também pela possibilidade de encontrar na costa atlântica as condições essenciais para a manutenção do modo de ser guarani.

Outros autores como Meliá (1988), Ciccarone (2001) e Monteiro (1992) consideram tanto os aspectos históricos como os míticos, tendência adotada nesta pesquisa. Os deslocamentos espaciais representam a modalidade mítico-histórica do movimento de conquista de novos espaços como processo de refundação do mundo e da sociedade, conduzido por grupos familiares articulados entre si por laços de parentesco e sob a liderança xamânica (CICCARONE, 2001).

No entanto, cabe ressaltar que, se o motivo de mudanças de grupos guarani de uma área para outra não seja sempre de ordem cosmológica, a escolha de uma nova área para a fixação do grupo sempre o é. São escolhidos locais de parada, nos deslocamentos guarani, a partir de critérios divinos, e o tempo de permanência em locais temporários é determinado pelo plantio e pela colheita do milho, cultura tradicional desse grupo indígena. Também o abandono de áreas de ocupação temporária ou permanente decorre de uma ordem divina.

A escolha do *tekoá* (lugar bom para construir a aldeia) deve permitir reprodução do *nanderekó* (modo de ser guarani), condição primordial para os indivíduos ouvirem as belas palavras *ne'eng porá*, recebidas de *Nhanderú* (deus criador das belas palavras). Somente os profetas conseguem ouvir e sabem proferir essas palavras

que são sagradas e verdadeiras. O conjunto das *ne'eng porá* representam o *ayvú porá*, a bela linguagem que define para o guarani as normas de conduta, repetidas de geração em geração em seus cantos rituais (GUIMARAENS, 2003).

As alianças e a reciprocidade entre os grupos familiares das diversas aldeias garantem a mobilidade necessária à reprodução física e cultural da sociedade guarani. Os contatos entre as aldeias são uma prática constante, garantindo assim a manutenção das trocas simbólicas e materiais, ocasião nas quais são reforçadas as relações de parentesco, os vínculos afetivos, a coesão dos grupos, o controle das situações vitais, o apoio recíproco, a solidariedade, o intercâmbio das experiências e a memória coletiva (CICARONNE, 2001). O povo Guarani considera todas as aldeias como um território comum. A preservação de cada aldeia, portanto, independentemente da área atualmente destinada aos Guarani ou da população existente, é fundamental para que se possa manter a dinâmica das relações estabelecidas pela nação guarani entre seus membros (GUIMARAENS, 2003).

O povo Guarani chama a atenção dos pesquisadores por sua diplomacia e pela capacidade sistemática de criar formas específicas de preservação de suas tradições, como o costume de sempre falar entre si em guarani, mesmo estando na presença de não-falantes da língua. Seus métodos de preservação da cultura não excluem o convívio inevitável com os princípios da cultura ocidental, com a qual buscaram estabelecer um relacionamento amistoso. A demonstração de respeito aos costumes, às religiões alheias e ao modo de trajar-se inspirado na população regional simboliza mais que a submissão, é uma estratégia de autopreservação (GUIMARAENS, 2003).

São expressivas também as trocas interétnicas estabelecidas entre a cultura guarani e as culturas populares sul-americanas, como o caso do “poncho”, traje que indica ser origem guarani. Na medida do possível, sob o traje que encobre suas diferenças culturais profundas relativas ao chamado não-índio ou à cultura dominante, os Guarani tentam resguardar-se de novas agressões, com tolerância, sem nunca renegar sua condição indígena (GUIMARAENS, 2003).

Nosso interesse em abordar a questão dos deslocamentos territoriais e migrações guarani se dá pelo fato de esse aspecto da cultura guarani exercer grande influência no processo de escolarização desse povo.

3.1. 2 A fundação das aldeias guarani do Espírito Santo

Como qualquer aldeamento indígena guarani, que se forma com base em uma família extensa, as aldeias guarani do Espírito Santo tiveram como grupo fundador aquele que era liderado por Tatati Yva Re Ete (Figura 3) e seus decendentes, que migraram para o Espírito Santo na década dos 60 do século XX.



Figura 3 - Tatati Yva Re Ete e seu esposo João dos Santos (1990)
Fonte: Arquivo particular de Florence Zanatelli.

Essa líder religiosa nasceu no Paraguai e teve como primeiro marido Roque Benites. Do casamento de Tatati com Roque Benites, nasceram no Paraguai quatro mulheres – Aurora, Paulina, Maurícia e Augusta – e, no deslocamento para a Argentina, nasceu outro filho, que recebeu o nome de Roque, como o do pai. O grupo era composto, nesse período, de duas famílias aliadas pelo laço matrimonial entre Tatati e seu primeiro esposo, Roque. O aprendizado xamânico de Tatati deu-se sob os cuidados da sogra, Maria Angela, também paraguaia (CICCARONE, 2001, p. 237).

Cabe ressaltar que os Guarani do Espírito Santo, ao contrário dos grupos localizados em aldeamentos do Sul e do Sudeste do Espírito Santo, rejeitam a designação Mbya dada pelos antropólogos; dizem que não podem aceitar essa denominação porque *mbya*, na língua guarani, significa “índio desconhecido que chega”. Para eles, a denominação correta seria *nhãdewa* ou *tãbeope*, que significa “gente do nosso povo que usa tanga”.

Como os Guarani do Espírito Santo não aceitam a denominação Mbya adotada pelos antropólogos e pelo fato de haver, entre eles, famílias de outro subgrupo indígena guarani, optamos, neste trabalho, por denominar a todos eles de guarani. Nos casos em que for necessário identificar especificamente Tatati e seus descendentes, optamos pelo uso do termo *grupo fundador*. O termo Mbya somente será utilizado quando estivermos lançando mão de informações de outros autores.

Na Argentina, Tatati permaneceu cerca de treze a quatorze anos e foi naquele país que se tornou viúva de seu primeiro marido e desposou, um ano depois, o seu cunhado, o líder espiritual *Ñande ru* Miguel Benites Karaí. Tiveram como filhos Damiana, Paulo, João, Valdemar e Mário. Segundo estimativas de Ciccarone (2001), o grupo teria permanecido na Argentina entre as décadas de 1920-1930.

Da Argentina, o grupo migrou para o Rio Grande do Sul, atravessando o rio Uruguai, fronteira entre Brasil e Argentina, passando pelas cidades de São Luiz Gonzaga e Santa Maria, onde permaneceu por alguns meses, “ [...] o tempo necessário para plantar e colher milho” (AURORA apud CICCARONE, 1996, p. 24).

Na década de 40 do século XX, o grupo continuou a caminhada partindo de Pelotas, Rio Grande do Sul, motivado pelo agravamento de conflitos de terra e, ao mesmo

tempo, porque revelações obtidas em sonho indicava a xamã que tinha chegado o momento apropriado para empreender a busca de nova terra. (CICCARONE, 1996).

Ao longo da caminhada entre o Rio Grande do Sul e o Espírito Santo, o grupo guarani fez paradas em vários lugares dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Em alguns desses lugares, já existiam aldeias guarani e, em outras paradas não.

Em meio a essas andanças, conta ainda João Carvalho, o grupo encontrou-se com um Coronel de nome Homero, que afirmou haver tido um sonho onde via índios andando por aquela região. Este coronel convidou o grupo para que fossem a um lugar às margens do Rio Silveira (SP) onde teriam caça, pesca, banana e poderiam plantar. “Conversamos e a mãe com a Aurora (irmã de João Carvalho, mãe do mboruvixa) decidiram aceitar. Marcamos dia e fomos.” Ali ficaram por alguns anos onde plantaram arroz, banana e melancia (FUNAI; 1994, p. 90)¹².

Esse grupo também foi responsável pela fundação de outras aldeias nos estados da Região Sul e Sudeste do Brasil, com as quais mantém uma ampla rede de contato e trocas sociais. O Tekoa Itaxi, em Paraty Mirim, no Rio de Janeiro, foi uma das aldeias criadas por Tatati; outra foi a de Rio Silveira, em São Paulo. “Em Rio Silveira ficamos mais de sete anos, oito anos e já estava plantando tudo também. Meu pai começou a morrer e minha mãe não quis ficar sozinha porque todos eram ainda crianças” (Aurora apud Ciccarone, 1996, p. 29).

Na caminhada, vários descendentes de Tatati optaram por ficar em aldeias da Região Sul e do Sudeste, não seguindo assim a longa jornada à qual ela se propunha. Por isso são encontrados vários de seus descendentes vivendo em outros estados do Brasil e, como reza a tradição guarani, continuam fazendo parte da rede de relações e trocas com o grupo fundador.

No período da caminhada, além do contato e convivência com outros do povo Guarani, o grupo manteve ligação com outros grupos indígenas e também não índios, entre os quais houve matrimônios, como é o caso das filhas de Aurora, suas sobrinhas Tereza, Jachuka, Ivanilda e Iry, que foram casadas com não-índios e não-Mbya (CICCARONE, 2001, p. 32).

¹² Processo n.º 6370/90. Território Indígena de Caieiras Velha.

Ao chegar ao Espírito Santo, o grupo fundador morou um tempo com os Tupinikim na área indígena de Caieiras Velhas. No ano de 1973, foi levado pela FUNAI, graças à pressão da Aracruz Celulose para a Fazenda Guarani, município de Carmésia, em Minas Gerais, onde passou a viver na companhia dos Krenak. Todavia os Guarani não se adaptaram a Minas Gerais, achavam a região muito fria. Além do mais, não gostaram de viver longe do mar. Havia também o problema de relacionamento com os outros grupos indígenas que viviam na Fazenda Guarani.

“Em Minas Gerais estávamos prisioneiros da FUNAI e dos morros” (Cacique de Boa Esperança, conversa informal, março de 2007). No modo de ser guarani, existe um horizonte de terra específico e constante, fora do qual esse povo não se adapta viver. O mapa cultural guarani sobrepõe-se a um mapa ecológico que apresenta certas constantes ambientais, tais como clima subtropical a tropical, topografia até 400 metros acima do nível do mar, de preferência nas margens dos grandes rios, lagos e oceanos. As formações florestais são outra característica ambiental dos espaços ocupados pelos Guarani (MELIÁ, 1999).

No ano de 1977, orientados por Tatati, voltaram novamente para a aldeia de Caieiras Velhas, onde passaram a viver junto com o povo Tupinikim. Dois anos depois, em 1979, passaram a ocupar uma área de mata, ao sul do território tupinikim, próxima à foz do Rio Piraquê-açu, onde atualmente vivem. Na época em que o grupo fundador mudou para a área que ocupam, a FUNAI interveiu querendo retirá-los de lá, porque a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) passou a reclamar a área, afirmando ser proprietária da região. Porém, os Guarani não cederam e acabaram conseguindo a posse da área.

Nos anos seguintes, continuaram chegando ao Espírito Santo mais famílias, assim como aconteceu a partida de outras. Na década de 1980, uniu-se ao grupo fundador da família extensa liderada por Tatati o grupo chefiado por Catarina Fernandes, que migrou do Paraguai, passando pelo Paraná, e chegou ao aldeamento do Espírito Santo (CICCARONE, 2001).

3.1.3 As aldeias guarani do Espírito Santo

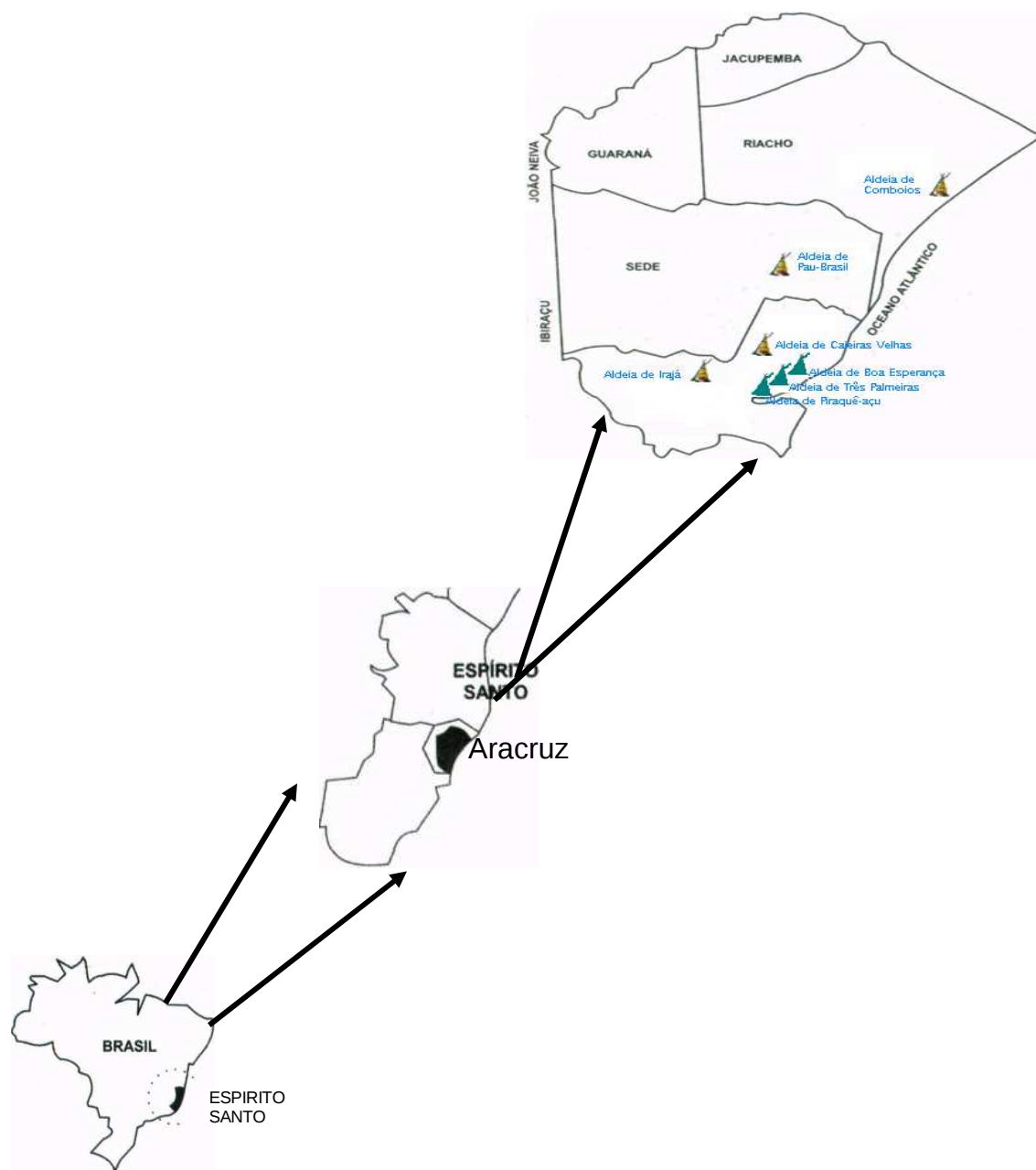


Figura 4 - Localização das aldeias guarani do município de Aracruz, no ES
Fonte: Folder da EEI de Aracruz.

Como já foi dito, no Espírito Santo, os Guarani compartilha o território de Caieiras Velhas (Figura 4), com os Tupinikim, no qual estão localizadas as aldeias guarani de

Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraquê-açu e duas aldeias tupinikim: Caieiras Velhas e Irajá.¹³

De acordo com o senso demográfico realizado pela FUNAI, no ano de 2006, encontravam-se vivendo nas três aldeias guarani do Espírito Santo um total de 251 pessoas, sendo cinco não-índias, duas tupinikim, 198 mbya e 46 nhandéva. São nove famílias nhandéva e 55 famílias mbya vivendo distribuídas entre as três aldeias. No trabalho de campo, constatamos que existem também pessoas do subgrupo kaiová vivendo nas aldeias guarani do Espírito Santo, questão que não foi considerada pelos funcionários da FUNAI responsáveis pela realização do censo populacional das aldeias guarani.

A maior parte da população guarani do Espírito Santo tem menos de 26 anos de idade. A distribuição dessa população segundo a faixa etária é apresentada na Tabela 1.

TABELA 1	
FAIXA ETÁRIA DA POPULAÇÃO GUARANI DO ESPÍRITO SANTO	
Faixa etária	Quantidade
Até 6 anos de idade	58
Entre 7 e 16 anos	82
Entre 17 e 26 anos	48
Entre 27 e 36 anos	28
Entre 37 e 46 anos	19
Entre 47 e 56 anos	04
Entre 57 e 60 anos	04
Mais de 60 anos	04
TOTAL	251

Na aldeia de Boa Esperança, vivem 18 famílias, sendo quatro nhandéva e 14 mbya. Assim como em Três Palmeiras, as famílias nhandéva também ocupam os terrenos da parte baixa da aldeia e as famílias mbya, os da parte alta. Essa aldeia, desde a sua fundação, tem passado por grandes dramas, como aqueles provocados pela morte de Tatati e Aurora, por graves problemas de desavenças políticas entre os membros do grupo fundador, constados por Ciccarone (2001) e por nós, por meio do trabalho de campo que realizamos. Durante as reuniões com os professores e outras

¹³ Na maioria dos casos, os Guarani possuem aldeias próprias, como aquelas localizadas no RS; PR, SC, SP, RJ e MS, mas pode acontecer também situações nas quais grupos guarani se assentam em terras pertencentes a outra etnia, como no Paraná, onde habitam terras kaingang ou Santa Catarina, onde se assentam em terras xokleng.

peças da comunidade, há constantemente reclamações em relação à atuação de Toninho, cacique da aldeia. Ele tem sido o motivo da mudança de muitas famílias para as outras duas aldeias ou ainda para aldeias de outras unidades da Federação.

Na aldeia de Piraquê-açu, vivem oito famílias, de origem nhandéva, kaiová e, a maioria mbya, liderados pelo cacique Pedro da Silva, Peru, que é casado com Severina, da parcialidade nhandéva, o que de alguma maneira fortalece a situação dos nhandéva. Essa aldeia está localizada em uma área de baixada litorânea, com solos muito pobres, que estão sendo recuperados com a cultura de plantas leguminosas, frutíferas, plantas medicinais, entre outros tipos de planta. As residências guarani guardam grandes espaços entre elas e o entorno dessas encontra-se já recoberto por uma densa vegetação, que nem de longe lembra o antigo descampado.

Na aldeia de Três Palmeiras, vivem 33 famílias, sendo duas nhandéva e 31 mbya. As duas famílias nhandéva ocupam a parte baixa do terreno da aldeia, que margeia a rodovia, e as famílias mbya ocupam a parte alta, que se encontra recoberta de Mata Atlântica. No ano de 2006, o cacique da aldeia era Marcelo, casado com uma não-índia. Em 2007, o posto de cacique voltou a ser ocupado por Nelson, o antigo cacique.

Assim como as outras aldeias guarani, as do Espírito Santo, “ilhas” dispersas cercadas pela sociedade dominante, fazem parte da intensa e ramificada rede territorial do povo Guarani que se estende pelos estados do Sudeste, Centro-Oeste e Sul do Brasil e para outros países da América do Sul. Com a circulação dos indivíduos e dos grupos familiares entre as aldeias é garantida a manutenção das trocas simbólicas e materiais. Também são reforçadas as relações de parentesco, os vínculos afetivos, a coesão dos grupos, o controle das situações vitais, o apoio recíproco, a solidariedade, o intercâmbio das experiências e a memória coletiva (Ciccarone, 2001, p. 138).

As aldeias guarani do Espírito Santo interligam-se às outras do território guarani por relações religiosas, políticas, econômicas e, principalmente de parentesco, e assim garantem a mobilidade necessária para a reprodução física e cultural desse povo. Os casamentos com pessoas de outras aldeias possibilitam a manutenção da rede

de relações entre as diversas aldeias guarani. Toninho (*Vera Kwaray*), cacique de Boa Esperança, é casado com Cristina, filha de Orlando, cujo grupo familiar participou da migração e da fundação da aldeia de Promirim (município de Ubatuba, no litoral norte do São Pulo). Esse casamento foi um dos tantos que visavam ao fortalecimento entre os grupos familiares migratórios (CICCARONE, 2001, p. 33).

Na sociedade guarani, há um grande incentivo para que os solteiros se casem com pessoas guarani. Como no Espírito Santo o grupo é muito pequeno e quase todos são parentes consangüíneos, isso se torna um problema. Ouvimos muitas reclamações, tanto por parte dos homens como por parte das mulheres guarani, pelo fato de serem solteiros, quererem casar, e ao mesmo tempo não haver pessoas disponíveis, uma vez que “todo mundo é parente” (Silvio, conversa informal, aldeia de Boa Esperança, março de 2007), ou seja, faz parte da mesma família extensa. Para conseguir uma pessoa guarani para casar, os interessados precisam viajar para as aldeias de outros estados, tendo muitas vezes que passar um tempo fora, muitas vezes acabam não retornando.

Cabe lembrar que a família fundadora das aldeias do Espírito Santo se estende ainda por aldeias de outras unidades da Federação. Os laços entre as diferentes aldeias são estabelecidos graças à permanente comunicação entre as comunidades (*tekoá*) do território guarani (*tokoá guassú*), viabilizada por meio das visitas a parentes ou das viagens de passagem, a meio caminho, entre uma comunidade e outra (FUNAI, 1994).

A organização social a partir dos grupos domésticos ajuda a compreender o motivo de as aldeias guarani do Espírito Santo possuírem como caciques os netos de Tatati. Mesmo com todos os problemas políticos, o grupo doméstico formado pelos descendentes de Tatati detém o controle das aldeias, mantendo, como já foi dito, as famílias kaiová e nhandéva às margens da rede de trocas e reciprocidades existente entre eles. Até mesmo a posição das casas kaiová e nhandéva dentro das aldeias é um reflexo dessa posição, ou seja, as pessoas que não pertencem ao grupo fundador são colocadas às margens sócioespaciais das aldeias.

Tradicionalmente, entre os Guarani, o líder político se confundia com a liderança religiosa, porém é cada vez mais comum entre eles os poderes político e religioso

encontrarem-se separados. Contudo, nada os impede de manter a orientação política esteja condicionada à prática religiosa de um líder espiritual que não aparece pública ou politicamente. No Espírito Santo, isso foi comum no período em que as aldeias tinham como líder espiritual Tatati e, depois, Aurora sua filha.

Entre os Guarani, a organização social é definida pelas relações de parentesco. Os grupos domésticos constituem também a unidade de produção e consumo. Isso não impede que haja desavenças entre os membros da grande família, como aquelas que resultaram na saída de famílias de Boa Esperança e na fundação da aldeia de Três Palmeiras.

As sucessões políticas e religiosas entre os Guarani do Espírito Santo são marcadas por conflitos que levam às migrações e ao surgimento de novas aldeias. A aldeia de Três Palmeiras foi criada no ano de 1996, em consequência de uma briga entre Nelson e Toninho (filho de Aurora), ambos, netos de Tatati, que levou Nelson a se mudar da aldeia, com sua família, para outra área do território, onde fundou a aldeia de Três Palmeiras.

Já a aldeia de Piraquê-açu foi fundada no ano 2000, como estratégia dos Guarani para impedir que o prefeito do município de Aracruz doasse uma área de 5 ha, na foz do Rio Piraquê-açu, para a empresa Thotam Mineração Ltda. A pretensão era construir as instalações necessárias para a secagem de sedimentos marinhos que seriam retirados do fundo do mar na foz do Rio Piraquê-açu.

A área doada pela Prefeitura de Aracruz faz parte de uma área maior de 50,57 ha, registrada em nome do município de Aracruz, no ano de 1999, que não foi incluída no território de Caeiras Velha, porque o ex-prefeito de Aracruz, Primo Bitti, garantiu às comunidades indígenas que essa região seria transformada numa reserva biológica, posteriormente criada pela Lei Municipal n.º 994, de 14 de junho de 1986, que recebeu o nome de Reserva Ecológica dos Manguezais Piraquê-açu e Piraquê-mirim. Assim sendo, a área doada à empresa Thotam Mineração Ltda., além de ser uma propriedade indígena, é uma área de preservação ambiental.

A decisão dos Guarani de ocupar o terreno pretendido pela Thotham provocou uma série de reações por parte da Prefeitura e da Empresa beneficiada. Para evitar a situação de tensão e os riscos de desrespeito aos direitos indígenas e ambientais, a FUNAI realizou estudos de identificação e delimitação da área de 50,57 ha, da qual os índios voltaram a tomar posse.

Desde que foi fundada, em 2000, a aldeia Piraquê-açu passou a ter como cacique Pedro da Silva, mais popularmente conhecido como Peru, o que acabou sendo um arranjo providencial, uma vez que eram constantes os desentendimentos entre ele e seus tios Jonas e Toninho e, conseqüentemente, com o envolvimento de suas mães.

Os Guarani do Espírito Santo estabeleceram relações sociais diversas, dependendo do grupo de convívio. Como todos os povos indígenas, também esse subgrupo afirma sua identidade étnica por meio das relações que estabelece, ou seja, com as outras parcialidades guarani, com os Tupinikim e com os não índios.

Autodenominavam-se, fora do âmbito religioso, *Guarani Nhandéva*, numa secção compreensiva do povo Guarani, apesar deles se considerarem os *mais puros* (os verdadeiros). Perante os vizinhos Tupiniquins, eram *índios de verdade*, *Guarani*, marcando as distâncias e as diferenças em relação à população mestiça e aos *índios com cabeça de branco*. Os critérios diacríticos dos Mbya em relação às outras parcialidades eram também lingüísticos e principalmente religiosos, uma vez que a influência missionária católica era considerada por eles um marco divisor, simbolicamente representado pela cruz – “a *opy* (casa de reza) deles é diferente, tem aquela cruz”. Em relação aos outros grupos Mbya, operavam distinções lingüísticas internas ligadas às influências na língua cotidiana do dialeto falado na sociedade branca local de origem, mas principalmente ostentavam atitudes etnocêntricas, reivindicando para si uma condição de superioridade cultural legitimada pela sacralidade de sua linhagem familiar, representada pela líder xamânica (CICCARONE, 2001, p. 26- 27).

A demarcação da etnicidade do grupo fundador em confronto com as outras parcialidades guarani e com o povo Tupinikim não impedia a convivência entre eles. No caso das outras parcialidades guarani, como já foi dito, eles são aceitos na aldeia, porém são mantidos em situação periférica, e isolados em relação à organização da vida social.

Os Mbya chamavam os kaiova de *paraguai*, termo que indicava de modo genérico diferenças lingüísticas e religiosas (“*falam e rezam diferente da gente*”), mas que principalmente excluindo-os da identificação com os *nhandeva* (nós inclusivo, nós agente), os identificavam com a população mestiça do Paraguai, de onde começara a migração. Uma das principais argumentações era de que os Kaiova adotavam um sistema de trabalho agrícola familiar no modelo dos camponeses locais, em conflito com o

esquema dos multirões desenvolvido na aldeia, o qual agregava várias unidades domésticas e que era voltado à produção coletiva. A exclusão da rede de solidariedade e reciprocidade implicava a sua posição limite quanto à participação nas decisões da aldeia e na distribuição dos recursos, principal objeto de reivindicação dos Kaiova (CICCARONE, 2001, p. 26).

Cabe ressaltar, no entanto, que as desavenças entre os membros do grupo fundador e os das parcialidades não eram empecilho à realização de casamentos entre eles. Ciccarone (2001) registrou que, no começo dos anos 1990, um grupo guarani kaiova vindos de Porto Lindo, no sul de Mato Grosso, migrou para a aldeia de Boa Esperança após o casamento de uma mulher com um descendente da família de Tatati. Novos casamentos continuam sendo realizados entre os descendentes do grupos fundador com pessoas das outras parcialidades, como foi o caso do professor Sílvio que em 2007, desposou uma ñhandéva. Essas uniões conjugais acontecem principalmente pela falta de pessoas disponíveis para casamento.

Os Guarani do Espírito Santo enfrentaram e continuam enfrentando conflitos em suas relações com os Tupinikim, com quem compartilham o território desde a década de 70 do século XX. As relações entre os Tupinikim e os Guarani, em todos esses anos, têm sido marcadas tanto pelos conflitos, quanto pelas alianças.

No trabalho de campo, os mais velhos afirmaram que os Tupinikim apresentavam resistência à permanência deles no território de Caieiras Velhas. Mesmo após tantos anos de convívio, é comum ainda os Guarani ouvirem dos Tupinikim que eles vivem de favor e que as terras ocupadas por eles são emprestadas. O princípio da posse imemorial das terras pelo povo Tupinikim, invocado pelas organizações indigenistas governamentais e não governamentais, no pleito pela demarcação das terras indígenas, concorreu ainda mais para o fortalecimento das representações do povo Tupinikim em relação ao grupo guarani. Os conflitos entre esses dois povos dão-se também em função dos recursos naturais existentes nos territórios, principalmente em relação ao uso da mata e do rio, além do repasse de recursos destinados a eles.

As diferenças nos costumes são utilizadas em momentos de desavença para marcar a etnicidade de cada um dos dois grupos. É comum os Guarani criticarem os Tupinikim, porque comem mariscos, principalmente o goiamum. No entanto, os

Tupinikim, por sua vez, criticam os Guarani, porque comem preás. As ofensas costumam ser mútuas, “os Guarani falam que os Tupinikim não são mais índios e os Tupinikim dizem que os Guarani são chegantes” (conversa informal). Assim, torna-se perceptível que tanto os Tupinikim como os Guarani constroem e reconstróem suas identidades étnicas no contexto de suas inter-relações sociais (Villar, 2004).

Assim como as rivalidades, as alianças entre o povo Tupinikim e o povo Guarani apresentam “limites negociados em contextos precisos” (VILLAR, 2004), principalmente ao desenvolver sua interação com os não-índios. As alianças entre os Guarani e os Tupinikim dão-se principalmente quando se trata da luta pela terra, na conquista de benefícios para as aldeias (assistência médica, educação por exemplo.) e nos enfrentamentos em relação ao Estado, principalmente a FUNAI.

O povo Guarani esteve junto ao povo Tupinikim em praticamente todas as decisões, inclusive nas diversas vezes em que se tomou a decisão de iniciar os processos autodemarcatórios do território que hoje se encontra ocupado pelos eucaliptos da empresa Aracruz Celulose. Como já foi dito anteriormente, no território onde estão localizadas as aldeias guarani existem também duas aldeias tupinikim (Caeiras Velhas e Irajá). As outras aldeias tupinikim (Pau Brasil e Comboios) estão localizadas em outros territórios descontínuos a este. A fragmentação do território desses dois povos deu-se em função da invasão pela empresa Aracruz Celulose, para o plantio de eucalipto, no final da década de 60 do século XX. Em função dessa invasão, o povo Tupinikim e o povo Guarani travaram uma luta com essa Empresa por mais de quatro décadas.

A questão territorial só foi resolvida em 2007, quando o ministro Tarso Genro, da Justiça, assinou e mandou publicar no Diário Oficial, no dia 28 de agosto de 2007, a portaria que estabelece a posse permanente do povo Tupinikim e Guarani sobre 11.009 ha. de terras pleiteadas.

A vitória na luta pela terra não significa de imediato a melhoria das condições de existência materiais dos Guarani uma vez que essas terras encontram-se bastante degradadas, por terem sido usadas para o plantio de eucaliptos. Os Guarani do Espírito Santo, historicamente, vêm enfrentando grandes dificuldades materiais, uma vez que não tem conseguido garantir a subsistência por meio da agricultura, da caça

e da pesca. Com os solos exauridos, torna-se cada vez mais difícil a produção de milho guarani e de outros produtos agrícolas.

Outro problema enfrentado por esse povo são as mudanças climáticas. A foto abaixo, tirada em 9 de novembro de 2007, é um flagrante das conseqüências da falta de chuvas, que deveriam ter começado a precipitar em setembro.



Figura 5 – Milharal.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os poucos recursos financeiros que eles adquirem vêm de verbas, como, por exemplo, aposentadorias, Bolsa Família, e da venda do artesanato realizada num quiosque na entrada da aldeia, nos balneários, durante as viagens deles à capital e a outras cidades.



Figura 6 - Cabana para venda de artesanato
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 7 - Artesanatos guarani
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A dificuldade na aquisição dos alimentos sagrados prejudica a reprodução do modo de ser guarani:

Ao contrário de uma economia de consumo, o alimento revestido do valor da dádiva divina é um veículo fundamental da renovação da memória, da fabricação da sociedade, da pessoa e do seu corpo. A busca do ideal indígena da leveza do corpo era garantida tanto pelos exercícios rituais quanto por uma dieta alimentar que obedecia às prescrições culturais, em função da resistência física e do fortalecimento do temperamento ligado à

alma divina. O alimento verdadeiro permite a manutenção do equilíbrio do indivíduo, dos homens entre si e com os mundos terreno e divino. Por isso também, todas as fases críticas da vida social (nascimento, parto, iniciação, doenças, morte) são cercadas de tabus e restrições alimentares (CICCARONE 2001, p. 38).

Alguns alimentos são considerados sagrados para o povo Guarani. O consumo deles, aliado a outros costumes, pode propiciar saúde e alegria, por exemplo: “caça, peixe, mel, frutas, milho, água boa que vem da terra, nossos remédios tradicionais, comer nossos alimentos, tomar banho de rio, ser livre, correr, dançar na casa de reza, pois isso é que traz o sorriso, a força.” (JONAS apud CICCARONE 2001, p. 57).

Do ponto de vista dos Xamãs, o consumo de alimentos sagrados é tão importante quanto o respeito a qualquer princípio do modo de ser guarani. Dispondo de um pequeno território que apresenta poucos recursos naturais, os Guarani do Espírito Santo, para sobreviverem dependem cada vez mais de recursos de fora da aldeia, o que os força cada vez mais aos contatos interétnicos. O problema enfrentado pelos Guarani no Espírito Santo está relacionado não somente ao tamanho, mas também às condições ambientais do território.

3.2 OS ESPAÇOS-TEMPOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada nas duas escolas existentes nas aldeias guarani, ¹⁴sem desconsiderar, contudo, outros espaços da comunidade educativa guarani, como a casa de reza e as cabanas, estas últimas utilizadas como extensão da escola e também como espaço de convívio e reuniões da comunidade.

A EMPI Boa Esperança, localizada na aldeia de mesmo nome, foi construída pela SEDU e entregue à Prefeitura de Aracruz no ano de 1987. Essa escola era classificada pela SEDU como sendo uma escola rural, portanto, o seu prédio foi

¹⁴ Na aldeia de Piraquê-açu não existe escola; os alunos desta aldeia estudam na EMPI Três Palmeiras

construído seguindo um padrão típico dessas escolas, tendo uma sala de aula, uma cozinha, um depósito¹⁵ e dois banheiros. No ano de 2004, essa escola ganhou um anexo em forma de cabana, onde funciona a pré-escola.

A EMPI Boa Esperança encontra-se localizada no terreno de menor altitude da aldeia, longe da área residencial. Segundo a professora Aciara (2006),¹⁶ na época em que ela foi construída, as famílias moravam em seu entorno. Como é costume do seu povo, as pessoas com o tempo foram mudando para outra parte do território. Segundo Ciccarone (2001), o deslocamento da habitação é para o povo Guarani uma estratégia no processo de enfrentamento de crises, conflitos e de situações de perigo (a ameaça dos espíritos dos mortos). A mobilização é, então, recriadora da configuração do espaço social.



Figura 8 – EMPI Boa Esperança.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A EMPI Três Palmeiras, localizada na aldeia, foi instituída legalmente em 2000. O prédio onde funciona foi construído graças a uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Aracruz, a Igreja Metodista, a FUNAI e a empresa Aracruz Celulose. A escola foi ampliada em 2004 pela Prefeitura de Aracruz.

¹⁵ Esse depósito foi criado a partir da desativação da segunda sala de aula existente na escola, que foi utilizada até o ano de 2003 por uma das professoras contratadas pela FUNAI.

¹⁶ Aciara Carvalho, membro da família fundadora e neta de D. Aurora, é moradora da aldeia e trabalha como professora na aldeia de Boa Esperança.



Figura 9 - EMPI Três Palmeiras
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No município de Aracruz, a partir de 2006, o Ensino Fundamental passou de oito para nove anos de duração. As crianças freqüentam a pré-escola dos quatro aos cinco anos e, a partir dos seis anos, são matriculadas na fase introdutória do Ensino Fundamental. No ano de 2007, o atendimento aos alunos pela EMPI Boa Esperança e pela EMPI Três Palmeiras era da pré-escola ao 9.º ano; na primeira escola funcionava uma turma de pré-escola e outra de 1.º e 2.º anos e na segunda cinco turmas: uma de 1.º e 2.º anos, uma de 3.º e 4.º anos, uma de 5.º ano, uma de 6.º, outra de 7.º e outra de 8.º ano. Como as turmas do 6.º ao 9.º ano estavam sendo criadas paulatinamente, só passou a ter turma de 9.º ano em 2008.

Em 2007, da pré-escola ao 5.º ano, havia um professor atuando por turma; a partir do 6.º ano havia um professor para cada disciplina escolar; da pré-escola ao 5.º ano todos os seis professores eram guarani, três deles (Silvio, Alberto e Sandra), atuavam na EMPI de Três Palmeiras; duas professoras (Aciara e Joana), na EMPI Boa Esperança e o professor Mauro exercia a função de coordenador pedagógico das duas escolas. Os professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) são todos tupinikim, à exceção do professor Mauro, que atuava também como professor de Língua Guarani de 6.º ao 9.º ano.

GRADE CURRICULAR DO 6º ANO 9º ANO				
Nº	DISCIPLINA	PROFESSOR	FORMAÇÃO	ORIGEM ÉTNICA
1	Língua Guarani	Mauro	Pedagogia	guarani
2	Língua Portuguesa	Marilza	Bacharelado em Secretariado	tupinikim
3	Língua Inglesa	Marilza	Bacharelado em Secretariado	tupinikim
4	Matemática	Wellington	3º período de Contabilidade	tupinikim
5	Ciências	Eli	3º período de Eng. Química	tupinikim
6	Geografia	Leidiane	Magistério superior indígena	Tupinikim
7	História	Evandro	8º período de Direito	Tupinikim
8	Educação Física	Leandro	3º período de Ed. Física	Tupinikim
9	Educação Artística	Jocelino	Pedagogia	Tupinikim

Quadro 1: grade curricular da EMPI Três Palmeiras

As escolas das aldeias adotam o mesmo calendário e a grade curricular das outras escolas do Sistema Municipal de Ensino de Aracruz, exceção feita para a disciplina Língua Guarani, como pode ser constado no quadro 1:

3.3- INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram as entrevistas, observações e a análise documental, atividades realizadas simultaneamente e de forma complementar uma às outras, conforme vem apresentado a seguir.

3.3.1 Observações e entrevistas

As observações associadas às entrevistas foram realizadas principalmente nos anos de 2006 e 2007. As observações foram realizadas nos espaços freqüentados pela comunidade educativa guarani, como as escolas e as cabanas das aldeias. Fora das aldeias, as observações foram realizadas durante as reuniões de formação e planejamento promovidas pela SEDU e pela SEMED com os professores tupinikim e guarani em Aracruz-ES e também nas etapas de formação e reuniões de planejamento do Curso de Magistério Indígena Guarani.

As entrevistas foram realizadas concomitantemente com as observações e, na maior parte das vezes, aconteciam quando era necessário esclarecer alguma dúvida ou ouvir o ponto de vista de alguém sobre um determinado assunto.

Foram realizadas entrevistadas com pessoas dos diversos segmentos da sociedade guarani (pais, alunos, professores, lideranças). A decisão de considerar os diversos segmentos da comunidade educativa guarani se deu principalmente em função das críticas feitas aos pesquisadores que têm ouvido apenas as lideranças, caciques e professores indígenas nos trabalhos sobre EEI. (PALLADINO, 2000). Outro elemento que contribuiu para que se tomasse a decisão de levar em consideração os diversos segmentos da sociedade guarani foi que, mesmo trabalhando com a formação dos professores guarani desde o ano de 1997, tínhamos, até o ano de 2006, pouco contato com os moradores das aldeias guarani. Isso porque os cursos de formação e as reuniões do Subnúcleo de Educação Escolar do NISI acontecem geralmente em Aracruz, sede do município, ou na aldeia de Caieiras Velha, das quais, na maioria das vezes, participam apenas professores, lideranças e caciques das aldeias.

Também foram realizadas entrevistas com as professoras e outros funcionários da FUNAI, técnicos da SEDU e da SEMED e integrantes do IDEA, do CIMI e da Pastoral Indigenista.

No período de observações e entrevistas visitávamos as aldeias semanalmente, geralmente às terças-feiras, dia de planejamento e estudo dos professores guarani. Chegávamos à aldeia de Três Palmeiras pela manhã, conversávamos com o pedagogo e os professores, visitávamos as salas de aula ou sentávamos em um dos bancos da cabana que fica localizada ao lado da escola. Na parte da tarde participávamos das reuniões do planejamento da pré-escola ao 5.º ano e da discussão da proposta curricular, que normalmente aconteciam na escola de Boa Esperança.¹⁷ Outras vezes permanecíamos na aldeia de Três Palmeiras e visitávamos as salas de aula de 6º ao 9º ano, conversávamos com os professores ou sentávamos na cabana para conversarmos com as pessoas que lá estavam.

A cabana da aldeia de Três Palmeiras (Figura 10) é um linda construção de madeira, de cerca de 100m². Funciona como local de reuniões e, como já foi dito, é também uma extensão da escola, utilizada por alunos e professores para trabalhos de grupo, aulas de canto e dança, jogos, entre outras atividades. O local é o principal ponto de encontro da aldeia, o que facilitou a aproximação com seus moradores e o entrosamento com eles.



Figura 10 – A cabana e a EMPI Três Palmeiras.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

¹⁷ Os planejamentos dos professores de 6.º ao 9.º ano eram realizados aos sábados na aldeia de Caieiras Velhas.

Nas conversas com as pessoas a opção foi não utilizar nenhum equipamento eletrônico (gravadores, filmadoras), para não intimidar as pessoas e para não quebrar o clima da conversa. As anotações, quando necessário e oportuno eram feitas em um caderno.

Certas decisões precisam ser tomadas antes da entrevista. Em primeiro lugar, que equipamento deve ser utilizado? Numa pequena parte de contextos, a melhor resposta é: nenhum. O simples ato de tomar notas, para falar no uso pode despertar a suspeita em algumas pessoas. (Thompson, 1992, p. 264).

Algumas vezes, o registro escrito das conversas, era passado para o computador. As informações obtidas eram também registradas e algumas vezes se integravam logo ao textos com os dados de pesquisa, uma vez que ajudavam a esclarecer algum ponto da narrativa que estava sendo construída. “Um entrevistador qualificado pode aprender a reter o suficiente das informações principais e das frases essenciais para lançá-las no papel logo depois, e fazer uma entrevista que valha a pena” (THOMPSON, 1992, p. 264).

Outra preocupação foi de não ir às aldeias apenas para colher informações, pesquisar, produzir a tese sem em nada contribuir. A contribuição consistiu em ajudar ao grupo de professores que atuavam nas aldeias, no planejamento, na discussão e elaboração da proposta curricular para as escolas.

Essa colaboração, que inicialmente foi oferecida apenas como uma contrapartida para o povo Guarani, acabou favorecendo também o trabalho de pesquisa, uma vez que, ao participar do planejamento com os professores e ao construir a proposta curricular com eles e a comunidade, puderam ser conhecidas várias questões, que talvez não viessem à tona tão facilmente nas observações e entrevistas.

Como afirma Laville e Dionne (1999), a riqueza da integração do pesquisador ao meio promove o acesso a informações inacessíveis de outra forma, a informações que os sujeitos não forneceria voluntariamente, ou de que às vezes nem têm consciência plena, já que os comportamentos reais são muitas vezes distantes dos comportamentos verbalizados registrados em entrevistas, em análise documental ou num questionário.

Outro compromisso firmado com os professores foi de que seus nomes seriam mantidos no relatório de pesquisa somente se concordassem com o que tinha sido escrito; caso contrário, seus nomes seriam omitidos ou substituídos por outros fictícios. Os professores concordaram com a utilização de seus nomes após a leitura do relatório de pesquisa, atividade realizada com os seis professores guarani nos dias 4 e 5 de dezembro de 2007, na EMPI Boa Esperança.

Como dispúnhamos apenas de dois dias para a realização da leitura demos prioridade à parte do texto que tratava dos sujeitos e do local da pesquisa, ao Capítulo V, que aborda mais diretamente a questão educacional nas aldeias. Foi grande o interesse dos professores guarani pela atividade, a ponto de preferirem, na parte da tarde do primeiro dia, continuar lendo o texto a irem participar de uma formação oferecida pela SEMED, troca que foi negociada com esta instituição pelo professor Mauro. A argumentação dos professores guarani foi de que a pesquisa poderia contribuir para que eles pudessem repensar suas práticas e a proposta de educação das escolas das aldeias.

A leitura do relatório de pesquisa foi realizada coletivamente e quando alguns dos professores discordavam de alguma questão, esta passava a ser discutida. Um dos professores discordou de ser apontada como uma das causas da evasão escolar feminina a proibição por parte dos maridos após o casamento. As professoras presentes confirmaram o que estava escrito no relatório e disseram que, infelizmente, era verdade. Durante a leitura do relatório, foi grande a preocupação dos professores em reafirmar a etnicidade guarani, por isso discordaram do fato de as famílias de outras parcerias guarani (kaiova e ñhandeva) serem mantidas às margens da rede de trocas e reciprocidades existente entre os membros do grupo fundador das aldeias do Espírito Santo. Os professores guarani sentiram-se incomodados com as informações sobre as desavenças existentes nas aldeias e as rivalidades entre eles e os tupinikim, mas concordaram com o que estava escrito dizendo: “Fazer o quê? Isto é verdade mesmo”!

Mesmo discordando de algumas questões e sentido-se incomodados com outras, os professores aceitaram que, no relatório de pesquisa, fossem mantidos seus nomes. O professor Alberto acrescentou: “É bom mesmo usar o nosso nome, assim vamos entrar para a história”. Disseram ainda que queriam ajuda na elaboração de um

documento com o diagnóstico da situação da educação escolar das aldeias e também com suas principais reivindicações para serem discutidas com a comunidade e encaminhadas à SEDU e à SEMED.

As principais reivindicações das aldeias guarani explicitadas no documento foram: 1) Criação de Núcleos de Educação Indígena nas secretarias do Estado e do Município de Aracruz; 2) criação de assessoria pedagógica por parte da SEMED e da SEDU na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas das aldeias; 3) garantia de maior autonomia pedagógica e administrativa das escolas guarani, assim como da sua especificidade étnica; 4) construção de uma nova unidade escolar; 5) garantia de formação inicial e continuada diferenciada para os professores guarani, de modo a permitir a implementação do novo currículo e a produção de materiais didáticos próprios para as aldeias guarani; 6) construção de um calendário diferenciado para as escolas guarani e 7) participação dos professores na elaboração das avaliações diagnósticas aplicadas pela SEMED nas escolas guarani, para que se garantam as particularidades culturais do povo Guarani.

3.3.2 Análise documental

Concomitantemente ao trabalho de campo nas aldeias guarani foi realizada uma leitura crítica dos documentos (GINZBURG, 2004) relativos à questão indígena na América Latina e no Brasil, à EEI, ao povo Guarani e à EEI guarani no Espírito Santo.

Foram lidos documentos e publicações acerca da questão indígena, dos movimentos dos povos indígenas e a legislação indigenista da América Latina. Sobre a questão indígena no Brasil, foram lidos os documentos e publicações produzidos pelas instituições governamentais, como o Congresso Nacional, o MEC, a FUNAI e pelas instituições não-governamentais de apoio a causa indígena, como o CIMI, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), entre outras que estiveram ou estão envolvidas no processo de institucionalização

das políticas públicas que levem em consideração a diversidade cultural dos povos indígenas. Também foram lidos os documentos produzidos pelas organizações indígenas.

As informações sobre o povo Guarani foram levantadas em documentos produzidos pelos órgãos governamentais indigenistas e nos escritos de autores que se têm dedicado ao estudo desse povo. Esses dados foram também confrontados com os dados coletados no trabalho de campo.

Foram analisados também os documentos gerados no processo de institucionalização do Programa de EEI Guarani do Espírito Santo, tais como atas de reuniões, relatórios das atividades desenvolvidas, correspondências expedidas e recebidas pelo Subnúcleo de Educação do NISI/ES¹⁸ e pelos parceiros envolvidos no processo (FUNAI, SEMED, SEDU, IPE, Pastoral Indigenista e CIMI), projetos e relatórios de atividades dos cursos de formação inicial e continuada e outros.

Como é o povo guarani que está diretamente relacionado com esta pesquisa, foi feita a leitura dos documentos relativos ao Programa de EEI Tupinikim e Guarani levantando as informações diretamente relacionadas aos sujeitos da pesquisa, ou seja, o povo Guarani.¹⁹

As representações dos Guarani do Espírito Santo acerca da educação escolar foram registradas por Silva (1994) e Ciccarone (2001). Estas também encontram-se registradas nas atas das reuniões sobre a educação escolar realizadas nas comunidades, entre os anos de 1996 a 2006. Os dados levantados a partir das atas das reuniões, além de serem utilizados nesta pesquisa, contribuíram também para a construção da proposta curricular escolar das aldeias guarani.

Essas reuniões foram realizadas nas aldeias indígenas de Três Palmeiras, Boa Esperança, no Subnúcleo de Educação do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (NISI/ES) e em espaços onde estava acontecendo a formação dos professores guarani. Os dados apresentados nas atas foram assim agrupados: papel

¹⁸ O NISI/ES foi criado através da Portaria Municipal nº. 4.158/94 e se constitui em uma instância consultiva, que assessora e articuladora as instituições/organizações responsáveis pelo cumprimento da Política Indigenista voltada para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural dos tupinikim e guarani das aldeias localizadas no município de Aracruz-ES.

¹⁹ Para maiores esclarecimentos sobre as ações relacionadas aos Tupinikim no contexto do programa de educação, recomendamos a leitura dos trabalhos de Cota (2000) e Jesus (2002).

a ser desempenhado pela escola na sociedade guarani; princípios que devem nortear a educação escolar guarani; metodologia a ser utilizada no ensino-aprendizagem e os conteúdos a serem ensinados.

As atas priorizam a fala dos caciques e lideranças, o que é compreensível, uma vez que, entre os Guarani do Espírito Santo, raramente os líderes religiosos, as mulheres e os jovens falam, ou são os primeiros a se pronunciarem em reuniões públicas, principalmente quando há a participação de não-índios. Isso não significa que essas pessoas nunca se pronunciem. Em algumas reuniões em que participamos, constatamos que algumas mulheres se pronunciaram, mas não percebemos manifestações de jovens ou crianças em relação a alguma questão. Em março de 2007, por exemplo, numa reunião de pais, na aldeia de Três Palmeiras, uma senhora fez uma argumentação de quase uma hora, rebatendo a opinião de um professor de que os alunos que estudavam em um turno não deveriam ir à escola no turno seguinte para se alimentar. Indagados sobre o que a mulher falara em guarani, os professores, como acontece nesses casos, não traduziram, apenas repetiram a idéia principal do assunto, dizendo que ela perguntava por que as crianças não podiam comer em outro turno, se estavam com fome, lembrando o fato de que a escola é diferenciada. Essa questão ficou sem ser respondida, mas certamente voltará a fazer parte da pauta de futuras reuniões.

Outro aspecto interessante de se registrar em relação às reuniões guarani é que, às vezes, muitos dos participantes dão a impressão de que não estão interessados no assunto, pois ficam sentados um pouco mais afastados, fumando cachimbo, fazendo artesanato ou conversando. No entanto, reagem à fala dos expositores com risos e conversas na língua materna em tom mais baixo.

3.3.3 Análise dos dados

A sistematização dos dados obtidos por meio das observações, entrevistas e análise documental foi feita com base nas questões específicas previstas no projeto

de pesquisa e em outras que surgiram no percurso, que visavam a contribuir para a compreensão da questão norteadora da pesquisa, ou seja, “Como se tem se dado o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo no contexto da história da educação escolar brasileira e das políticas públicas instauradas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988?

Nessa fase da pesquisa, produziu-se um relatório dividido em quatro capítulos. No primeiro deles foram analisadas as questões sobre as transformações do conceito de cultura e as mudanças eclesiais em relação aos povos indígenas transformações, que se processaram no âmbito da Igreja Católica.

No segundo capítulo foram organizadas as informações sobre o histórico da institucionalização dos direitos dos povos indígenas no Brasil e na América Latina, destacando-se os seguintes aspectos: 1) a República e questão da Institucionalização de políticas públicas indígenas no Brasil; 2) movimentos políticos instituintes a partir da década de 1970; 3) a Assembléia Nacional Constituinte; 4) a ratificação da Convenção 169; 5) reformulação do Estatuto do Índio; 4) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras legislações relacionadas; 5) a legislação escolar indígena nos estados brasileiros onde há grupos guarani; 6) o direito constitucional indígena na América Latina

No terceiro capítulo foram reunidas as informações sobre o povo Guarani assim sistematizadas: 1) a situação sócioespacial do povo Guarani na América do Sul e os elementos diacríticos da cultura deste povo; 2) educação guarani; 3) educação escolar guarani; 3) as relações interétnicas estabelecidas pelos Guarani do Espírito Santo; 4) organização econômica e sócio-espacial guarani no Espírito Santo; 5) As questões territoriais enfrentadas pelos Guarani no Espírito Santo.

No quarto capítulo do relatório foram reunidas as informações sobre o processo de escolarização e o Programa de EEI Guarani do Espírito Santo, que foram agrupadas em quatro blocos: 1) As escolas das aldeias; 2) Sujeitos da educação indígena; 3) Currículo e práticas educativas; e 4) Gestão e financiamento.

Foram levantados dados acerca da construção e da institucionalização das escolas das aldeias assim como fotos antigas dos prédios escolares. Em relação aos sujeitos da educação foram levantadas as representações dos Guarani do Espírito Santo

acerca da educação escolar; a formação dos professores, assim como do processo de professoralidade deles. Foram levantados também dados estatísticos e demográficos sobre os alunos.

As informações acerca das representações dos Guarani do Espírito Santo sobre a educação escolar foram assim sistematizadas: papel a ser desempenhado pela escola na sociedade guarani; princípios que devem nortear a educação escolar guarani; metodologia a ser utilizada no ensino-aprendizagem e os conteúdos a serem ensinados.

As informações sobre a formação dos professores guarani do Espírito Santo foram organizadas segundo os cursos que participaram, ou seja, os Seminários de Formação (1994/1999, o Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani (1996/1999), o Curso de Formação de Professores Guarani e a formação continuada.

Em relação ao currículo, levantamos as informações disponíveis sobre o processo de construção da proposta curricular diferenciada das escolas guarani.

As informações em relação à gestão e financiamento da educação escolar das aldeias guarani do Espírito Santo foram sistematizadas da seguinte maneira: 1) elaboração de projetos para captação de recursos, construção e reforma de escolas; 2) contratação de professores e demais funcionários; 3) concurso público diferenciado; 4) compra de material didático e pedagógico, material de limpeza e equipamentos para as escolas; 5) fornecimento de merenda e transporte escolar dentro do próprio município e para outros (Escolas Família Agrícola) e 6) elaboração de propostas de políticas públicas.

Após a produção dos dados, estes foram apresentados à comissão examinadora para a segunda qualificação. Na época, o professor Ferraço, membro da comissão fez a seguinte indagação: “Mas, afinal, em que consiste a diferença da educação escolar guarani em relação àquela destinada aos não-índios?” Essa pergunta foi bastante preocupante, uma vez que os programas de EEI têm por princípio serem específicos e diferenciados, interculturais e bilíngües, e também porque segundo Bordieu (1989) existir socialmente é ser percebido como distinto. Tentamos levar em consideração a questão formulada pelo professor Ferraço na análise dos dados e

também as leituras antropológicas sugeridas pela professora Celeste, outro membro da comissão.

Apesar de ser aparentemente simples a resposta à pergunta do professor Ferraço, na realidade não é, uma vez que, por um lado, se dissermos que não há diferença entre educação escolar guarani e aquela destinada aos não-índios estaremos desconsiderando todo o esforço das comunidades indígenas, dos professores, das organizações não governamentais e dos técnicos governamentais que trabalham nesse Programa e para que ele aconteça. Por outro lado, afirmar que há um Programa de EEI guarani diferenciado seria igualmente imprudente, visto que isso não ajudaria muito no processo de institucionalização desse Programa. A saída encontrada para esse impasse foi pensar a escolarização e a EEI guarani como processos históricos; o Programa de EEI Guarani e as escolas das aldeias guarani como espaços de fronteira (TASSINARI, 2001).

Para evitar confusões terminológicas, usamos o termo “processo de escolarização guarani”, ao nos referirmos ao período que inclui tanto a educação escolar ofertada pela FUNAI quanto a EEI indígena. Utilizaremos o termo EEI guarani apenas para as ações realizadas visando à construção da educação diferenciada nas aldeias guarani do Espírito Santo.

Como processos históricos, a escolarização e a EEI guarani encontram-se relacionadas a vários outros processos, sofrem algumas transformações e também alguns atravessamentos.

Os processos de escolarização e de institucionalização da EEI guarani no Espírito Santo encontram-se relacionados a vários outros processos, tais como à luta desse povo, pelo reconhecimento de seus direitos, ao movimento nacional dos povos indígenas, ao apoio das organizações indigenistas pela institucionalização de políticas públicas que levem em consideração a questão da diversidade étnica.

Também como processos históricos, a questão da escolarização e da EEI guarani apresentam algumas transformações e várias permanências: “É preciso sempre atentar que as experiências instituintes não são frutos de idéias miraculosas, espetaculares e inaugurais, que surgem de uma hora para outra” (LINHARES, 2002, p. 119).

Ainda como processos históricos, a escolarização e a institucionalização da EEI guarani sofrem diversos atravessamentos, tais como a cultura desse próprio povo e os problemas territoriais vividos por eles.

Como espaços de fronteira, as escola e o Programa de EEI Guarani podem ser considerados como espaços de contato onde afloram as tensões entre a pedagogia indígena e a pedagogia ocidental e também entre o Estado e os Guarani que luta pela conquista de seus direitos. São também espaços de índios e de não-índios e, assim, espaços de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade.

CAPÍTULO IV

4 MOVIMENTOS SOCIAIS DOS POVOS INDÍGENAS

A força de movimentos políticos instituintes não está nas decisões que uma assinatura pode legalizar. Sem prescindir desses gestos, entendemos que sua validade e legitimação vêm de movimentos históricos que carregam sonhos, desejos e projetos de saberes e conhecimentos, de fazeres e poderes que foram marginalizados e até interditados em outros períodos, clamados por serem reapropriados para a pavimentação de uma outra cultura, sustentada de forma mais plural e emancipatória (LINHARES, 2002 p. 119).

Após ter sido abordada a questão da mudança de paradigmas em relação à concepção de cultura e, conseqüentemente, em relação aos povos indígenas, faz-se necessário tentar compreender as inter-relações e as implicações (HOBBSAWM, 1995, 1998) dessas mudanças no processo de institucionalização de políticas públicas que garantam os direitos dos povos indígenas, especialmente no âmbito da educação escolar. É preciso adaptar as idéias do texto em epígrafe com a situação a ser analisada - a institucionalização das políticas públicas -, que leva em consideração a diversidade étnica. Pode-se dizer que a força dos movimentos políticos constituintes emana dos povos indígenas, de suas organizações e do apoio das organizações indigenista.

A EEI encontra-se incluída como parte dos direitos sociais em diversas constituições dos países, presente como tema nas declarações e convênios internacionais, incorporada às metas de políticas públicas educacionais em muitos países da América Latina. As constituições da Argentina, da Venezuela, do Equador, do México e do Peru garantem aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngüe e intercultural. As constituições da Colômbia, do Paraguai, da Guatemala e do Panamá asseveram aos povos indígenas também o direito a uma educação bilíngüe. No caso da Colômbia e do Paraguai, é garantido também que a educação escolar respeite a identidade cultural dos povos indígenas. A constituição da

Nicarágua afirma que os índios deverão ter acesso a uma educação na língua materna.

A oficialização da EEI é produto de influências de vários níveis, desde as locais, ligadas aos movimentos ambientais e sociais, até as internacionais. O seu desenvolvimento e difusão como nova modalidade dos sistemas nacionais de educação puderam ser alcançados por meio de redes de comunicação em vários níveis inter-relacionados, além de contatos intensificados em âmbitos internacionais.

O maior movimento para a Educação Intercultural e Bilíngüe originou-se localmente nas próprias comunidades quando buscou alternativas à educação formal, entendida como ameaça à maneira de os povos indígenas serem, pensarem e fazerem. Em forma de uma grande rede, ao lado de outros movimentos sociais e assessores, as populações indígenas formaram no continente americano um grande movimento social. Contaram para isso com o apoio de alguns setores dos meios de comunicação e de acadêmicos, entidades privadas, agências humanitárias, organismos governamentais e de direitos humanos, para o reconhecimento dos direitos de novas formas de educação escolar. O movimento rejeitou o assimilacionismo como política pública e inscreveu a diversidade como marca de uma nova forma de direito social. (MONTE, 2001, p. 31).

Uma das principais características da luta dos povos indígenas pelo direito a uma educação intercultural e bilíngüe é que ela nunca se dá de maneira isolada da luta por outros direitos: reconhecimento da diversidade étnica, propriedade coletiva da terra e assistência médica. Em outras palavras, a luta dos povos indígenas se dá pelo reconhecimento da diversidade e também pelo combate às desigualdades sociais, que por séculos têm submetido os índios e outros segmentos da sociedade a uma situação de pobreza e violência.

Os povos indígenas, vítimas das discriminações sociais e culturais vêm cada vez mais se organizando para lutar contra a ideologia que os declaram ausentes e contra as práticas que os oprimem, como presenças desvalorizadas, provocando assim a crise final das democracias de baixa intensidade.

Os agentes dessas lutas distinguem-se dos seus antecessores por duas razões. Em primeiro lugar, empenham-se na luta simultânea pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença. Reivindicam o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Em segundo lugar, apostam em soluções institucionais dentro e fora do Estado para que o reconhecimento dos dois princípios seja efetivo (SANTOS, 2006, p. 1).

No pleito pelos seus direitos, os povos indígenas da América Latina têm realizado encontros para discutir seus problemas, ampliar as suas alianças e traçar novas estratégias de luta, fortalecendo as redes de comunicação e solidariedade. Durante esses encontros são reivindicados direitos à educação como marco da diversidade e da cidadania.

A IV Assembléia Geral do Conselho Mundial dos Povos Indígenas, ocorrida no Panamá, em 1986, adotou a Declaração de Princípios, segundo a qual os povos indígenas têm o direito de receber educação escolar em sua própria língua ou de estabelecer suas próprias instituições educacionais. O Encontro sobre o Direito Comparativo Indígena na América, realizado em Quito, em 1990, teve como uma de suas reivindicações o estabelecimento de Programas de Educação Bilíngüe e Intercultural também para as populações não-indígenas (MONTE, 2001, p. 49).

No ano 2004, aconteceu em Quito, Equador, o II Encontro Continental dos Povos Indígenas das Américas, no qual estiveram presentes 600 lideranças representativas de povos indígenas. Nesse encontro, foram abordados os seguintes temas: terras, territórios e recursos naturais; autonomia e livre autodeterminação; diversidade e pluralidade; conhecimentos indígenas e propriedade intelectual; direitos indígenas e organismos multilaterais; nacionalidades e povos indígenas; movimentos sociais e Fórum Social Mundial; mulheres indígenas; educação escolar; participação política e governos alternativos e militarização (BITTENCOURT; DANTAS, 2004, p.1).

Em outubro de 2006, aconteceu, em La Paz, Bolívia, o Encontro Continental de Povos e Nacionalidades Indígenas de Abya Yala (América Latina), sob o tema "Da resistência ao poder". Milhares de indígenas de países como Colômbia, Argentina, Equador, Canadá, Venezuela, Panamá, Nicarágua, México, Guatemala e Chile discutiram temas, como soberania e governo; análise dos direitos internacionais indígenas; identidade e convivência; culturas, educação e línguas; organização e perspectivas econômicas; dívidas históricas, sociais e ecológicas; juventude e complementação homem-mulher no processo de mudança; alianças estratégicas e comunicação indígena (DA RESISTÊNCIA, Acesso em 11out. 2006).

Outro encontro de representantes de povos indígenas, realizado no ano de 2006, aconteceu na cidade de Buenos Aires na Argentina, onde se reuniram

representantes do Chile, da Bolívia, do Brasil, do Peru, da Colômbia, do Panamá e do México, com o objetivo de compartilhar experiências e analisar o contexto da comunicação entre os diversos povos indígenas do continente americano.²⁰

Os direitos indígenas instituídos não foram ainda materializados por meio das práticas governamentais, porém não restam dúvidas de que os povos indígenas alcançaram um novo patamar em suas relações entre si próprios e com o Estado. Outro aspecto interessante da luta dos povos indígenas é que, apesar de todas as dificuldades e da exclusão, os líderes indígenas da América Latina têm-se apropriado, de novos espaços políticos, pondo fim a governos e influenciando nas esferas de poder local e parlamentar. Os movimentos indígenas da América Latina derrubaram os presidentes da Bolívia e do Peru, desenvolveram novos caminhos nos processos políticos e ocuparam diversos cargos em parlamentos, ministérios e prefeituras (CEVALLOS, 2004, p. 4).

Os resultados da última eleição presidencial da Bolívia, realizada em dezembro de 2005, surpreenderam o mundo inteiro com a eleição do líder indígena Evo Morales e do intelectual Álvaro Garcia, que obtiveram 1.535 milhão de votos, o que correspondeu a 53,7% dos votos válidos, contra o candidato da oposição, Jorge Quiroga, que teve 819 mil votos.

No México, com dez milhões de indígenas, o Exército Zapatista de Libertação Nacional, integrado em sua maioria por nativos, pegou em armas no início de 1994 para reclamar democracia, política eleitoral e justiça para os povos originários. Graças a esse e outros fatores que afetaram o sistema político dominado desde 1929, pelo Partido Revolucionário Institucional, o governo do México iniciou em 2000 a construção de um sistema eleitoral mais transparente. Graças à luta dos zapatistas o sistema Político do México passou por uma ampla reforma do ano de 2001, assegurando assim vários direitos aos povos indígenas daquele país.

²⁰ No dia 20 de outubro de 2006, em Buenos Aires- Argentina, aconteceu o Seminário Latino-Americano de Comunicação Indígena, que reuniu comunicadores indígenas membros dos povos originários do Chile, da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Peru, da Colômbia, do Panamá e do México, e que teve por objetivo compartilhar experiências e analisar o contexto da comunicação no continente: assumimos o compromisso de constituir um Elo de Comunicações Indígenas cujo objetivo principal será servir como um mecanismo de articulação entre todos eles, fomentando uma participação transversal, ativa, solidária e recíproca (SEMINÁRIO, Acesso em 11 out. 2006, tradução Marcos Sánchez, 2007).

Na Guatemala, durante os anos 70 e 80 do século XX, os indígenas sofreram uma dura repressão política, que custou centenas de milhares de vidas. Porém, com o passar dos anos, os povos indígenas conseguiram representatividade no governo, haja vista que 17 dos 113 deputados que atuavam no ano de 2006, nesse país, eram indígenas, uma nativa era ministra de Estado e outros cinco eram vice-ministros. Além disso, 106 dos 331 municípios eram dirigidos por indígenas. Essas conquistas seriam impensáveis menos de uma década atrás nesse país centro-americano.

Além das redes locais e internacionais relacionadas aos movimentos indígenas, outros tipos de redes estão sendo organizados em escala global. Segundo Monte (2001, p. 50), mais precisamente no âmbito das organizações que lutam pelo respeito aos direitos humanos.

Uma das primeiras organizações que desde a sua fundação, em 1919, tem contribuído para garantir os direitos dos povos indígenas e, conseqüentemente, participado dessa rede é a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essa organização tem como objetivo melhorar as condições de trabalho, assegurar a liberdade de expressão e de associação e combater a pobreza no mundo. A OIT, em 2006, foi a primeira agência especializada a integrar o Sistema das Nações Unidas.

Várias convenções em relação aos povos indígenas foram adotadas pela OIT, tais como: Convenção n.º 50/1936, sobre o recrutamento de trabalhadores indígenas; Convenção n.º 65/1939, a respeito das sanções penais; Convenção n.º 64/1939, relacionada aos contratos de trabalho (regulamentação dos contratos); Convenção n.º 86/1947, sobre os contratos de trabalho (duração máxima dos contratos); Convenção n.º 104/1950, concernente à abolição das sanções penais por inadimplemento do contrato de trabalho por parte dos trabalhadores indígenas; Convenção n.º 105/1957, sobre abolição do trabalho forçado e Convenção n.º 111/1958, relativa à discriminação (emprego e ocupação) (KEPPI, 2001).

No Brasil, a OIT tem mantido representação desde 1950, com programas e atividades que refletem os objetivos da Organização ao longo de sua história. As Convenções de n.º 104 105 e 111 encontram-se em vigor, no Brasil. As Convenções de n.º 50, 64, 65, 86, supracitadas, foram incorporadas pela Convenção n.º 107,

aprovada no ano de 1957. Esta Convenção trata da proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.

Em muitos aspectos, a Convenção n.º 107 foi bastante avançada para a sua época, pois assegurava aos povos indígenas o direito a uma propriedade coletiva ou individual sobre as terras tradicionalmente ocupadas, a uma educação escolar na língua materna. No entanto, adotava ainda uma perspectiva evolucionista e integracionista, uma vez que considerava como sendo os índios ou populações tribais ou semitribais como sendo aqueles cujas condições sociais e econômicas correspondiam a um “[...] estágio menos adiantado que o atingido pelos outros setores da comunidade nacional e que sejam regidos, total ou parcialmente, por costumes e tradições que lhes sejam peculiares” (Convenção n.º 107, Art. 1º).

A Convenção 107 da OIT foi promulgada, no Brasil em 18 de julho de 1965, pelo Decreto Legislativo n.º 20, de 30 de abril de 1965, e pelo Decreto Presidencial n.º 58.824, de 14 de julho de 1966, quando estavam no poder os militares.

Devido às transformações de paradigmas no âmbito das Ciências Sociais, principalmente no Direito Internacional, e à mobilização das organizações indígenas e indigenistas, fez-se necessário realizar uma reformulação da Convenção n.º 107, principalmente daqueles pontos que não eram aceitos pelos indígenas. Assim sendo, a Conferência Geral da OIT aprovou, no ano de 1989, a Convenção n.º 169, que trata da questão dos povos indígenas e tribais em países independentes.

De acordo com a Convenção n.º 169, a consciência da sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos interessados. Portanto, nenhum Estado pode negar a identidade de um povo indígena que se reconheça como tal.

A Convenção utiliza o termo “povos indígenas”, em substituição ao termo “populações” da Convenção n.º 107. O termo “povos” tem a ressalva de que este “[...] não deverá ser interpretado no sentido de ter implicação alguma no que se refere aos direitos que possam ser conferidos a esse termo no direito internacional”. Com isso, elimina-se qualquer possibilidade de essa Convenção ser utilizada para dar legitimidade a movimentos separatistas dos povos indígenas, seja na

reivindicação de sua soberania sobre seus territórios, seja na afirmação de sua autodeterminação.

O termo “nações indígenas” para se referir aos diferentes povos indígenas, mesmo com todas as limitações ao uso do termo presentes na própria Convenção, não agradou aos representantes do Governo Brasileiro, por isso o Brasil se absteve de votar.

O Estado brasileiro, representado por alguns de seus segmentos burocráticos mais tradicionais, oferecia assim indicação de que não estava de acordo com essa proposta, ou seja, estava recusando-se a ser caracterizado como pluriétnico e multissocietário, negando assim que conviviam em seu território diferentes etnias e sociedades (SANTOS, 2004). Essa posição conservadora do Estado brasileiro refletiu posteriormente no processo de aprovação dessa Convenção pelo Congresso Nacional, como veremos no item 3.5, que trata da questão.

Do ponto de vista dos setores mais tradicionais da sociedade brasileira, o Estado Nacional é formado por uma única nação, a brasileira. Assim sendo, o reconhecimento da existência de diferentes nações indígenas dentro do Estado brasileiro poderia colocar em risco a integridade de nossa soberania e território, uma vez que abriria precedentes para a separação dessas nações com seus respectivos territórios do restante do País.

Essas conjecturas que povoam os discursos e a imaginação, principalmente das Forças Armadas, não parecem razoáveis, se levarmos em consideração o tamanho das populações de cada um dos grupos indígenas existentes no País. Na realidade, o que existe por trás desses discursos são interesses econômicos das mineradoras, fazendeiros e outros, como veremos no item 3.3 deste Capítulo.

Segundo a Convenção n.º 169, os Estados deverão reconhecer os direitos de propriedade e posse dos povos em questão sobre as terras que tradicionalmente ocupam, assim como os direitos sobre os recursos naturais existentes em suas terras. Os povos indígenas não deverão ser removidos das terras ou territórios que ocupam.

A Convenção n.º 169 assegura a participação dos povos indígenas na elaboração dos programas educacionais que respondam às suas necessidades particulares. Os currículos deverão incorporar suas histórias, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e suas aspirações sociais, econômicas e culturais adicionais. Assegura também a formação de membros desses povos para que eles mesmos possam responder pelos serviços educacionais.

As crianças deverão aprender a ler e a escrever na sua própria língua garantindo-se também que elas tenham a oportunidade de dominar a(s) língua(s) oficial (is) do país onde elas vivem.

O âmbito de luta pelos direitos dos povos indígenas foi ampliado com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, e de outras que se encontram vinculadas a ela, tais como a Organização para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 1945), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência (UNESCO, 1945) e a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1948).

Os Estados membros dessas organizações são responsáveis pela elaboração, negociação e fiscalização do cumprimento dos instrumentos juridicamente vinculatórios (tratados, pactos, convenções, acordos e outros). As organizações não-governamentais desempenham um importante papel de pressão sobre os Estados e as instituições internacionais tanto na elaboração, quanto na aprovação e cumprimento do que esses documentos estipulam.

A ONU foi a instituição que melhor representou os anseios da humanidade e ironicamente, a que se tornou mais desacreditada, principalmente depois que não conseguiu impedir a Guerra de Kosovo (1996-1999), a invasão do Iraque pelos Estados Unidos (2004) e outros conflitos que aconteceram no final do século XX e início do século XXI.

Durante a ocupação do Iraque (2004), a base da ONU passou a ser alvo dos ataques da resistência iraquiana. Não é nosso objetivo analisar os problemas que a ONU enfrenta, mas, sim, explicitar a fragilidade do contexto da existência dessa e das outras instituições que lutam pela paz, no geral, e pelos direitos humanos dos povos indígenas, em particular.

Essa fragilidade tem aumentado ainda mais graças ao processo de globalização,²¹ que provoca cada vez mais a ingerência de grupos econômicos nos Estados Nacionais, tendo como consequência uma transferência de poder cada vez maior para alguns poucos grupos, clara e ostensivamente descompromissados com os interesses internos de cada país ou região e não sujeitos aos textos constitucionais em vigor ou às periódicas peregrinações eleitorais.

Esses grupos econômicos exaltam o mercado como lei e norma absoluta, diante dos quais todos devem curvar-se, inclusive os próprios textos constitucionais (BRAND, 2002, p. 33). A ingerência dos grupos econômicos internacionais na vida dos povos indígenas e o poder que esses exercem sobre o Estado brasileiro pode ser constatado, por exemplo, na questão da luta pela terra enfrentada pelos Tupinikim e pelos Guarani do Espírito Santo.

A intensificação de interações globais tem gerado outro processo, o cosmopolitismo, entendido aqui como um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão, a discriminação social e a destruição ambiental produzidas pela globalização. Para isso, recorrem às articulações transnacionais, tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2003b).

Múltiplas reivindicações locais foram congregadas em torno de argumentações que se tornaram gerais e consensuais ao longo da realização de vários congressos, especialmente no continente americano, no Ártico e no Pacífico Sul. Ao se constituírem em âmbito mundial, as lutas indígenas pelos "direitos à terra" foram se organizando em nome dos "direitos à diferença cultural", e dos "direitos à autonomia", e elegeram o âmbito dos direitos internacionais como referência e foro para debate. Em 1970, a Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias recomenda estudo sobre a discriminação contra indígenas. Em 1977, o "American Indian Movement" obteve "status" consultativo junto ao "Economic and Social Council of the United Nation (ECOSOC). Em 1977 e 1981 as organizações não governamentais (NGO) organizam conferências de assuntos indígenas em Genebra. Em 1982, "o Working Group on Indigenous Populations" das Nações Unidas torna-se fórum do movimento internacional dos Povos Indígenas (MACHADO, 1994, acesso em 9 set. 2006).

²¹ A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival (SANTOS, 2003b).

No âmbito da ONU, a questão indígena passou a ser aprofundada a partir dos anos 70 do século XX, quando o seu Conselho Econômico e Social autorizou o estudo sobre as condições de vida das populações indígenas, trabalho realizado pelo embaixador Martinez Cobo. Por recomendação dele, deu-se início a uma crescente inclusão do tema indígena na pauta de debates e conferências internacionais, sobretudo graças aos anos de *lobby* por parte dos próprios índios, que fizeram com que, em 1982, a ONU criasse o "Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas".

Esse grupo logo se transformou no mais importante fórum internacional de discussão dos direitos indígenas. Essa mudança constituiu-se num marco definitivo no tratamento da questão em nível mundial (DIREITOS, acesso em 20 jun. 2006).

A UNESCO, por meio da Oficina Regional para Educação na América Latina e Caribe, sediada no Chile, é uma das agências da ONU que tem desempenhado importante papel na criação da rede, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a EEI, em âmbitos nacionais e regionais (MONTE, 2001).

Em 1985, a Subcomissão de Prevenção de Discriminação e Proteção de Minorias, que deriva da Comissão de Direitos Humanos e do Conselho Econômico e Social, conforme a estrutura interna da ONU, optou pela criação de uma declaração sobre os direitos dos povos indígenas para futura consideração pela Assembleia Geral da ONU. A primeira minuta do documento foi redigida por Erica-Irene Daes e, depois de pronta passou a ser discutida e comentada por representantes governamentais, povos indígenas, ONGs e demais presentes às sessões anuais do Órgão.²²

Em 2006, os representantes do governo de Botswana, com o apoio de outros países da África, dos Estados Unidos, do Canadá, da Austrália e da Nova Zelândia, apresentaram uma moção ao Terceiro Comitê da Assembleia Geral da ONU, tentando retardar a aprovação dessa tão esperada Declaração.

Tudo indicava que a aprovação da Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, depois de tramitar na ONU por 22 anos, seria novamente postergada, mas, graças às pressões dos povos indígenas e de várias organizações, a

²² No ano de 1999, a ONU instituiu o "Fundo Voluntário para Populações Indígenas", com o objetivo de auxiliar representantes indígenas em suas despesas de viagem e estadia, facilitando a participação de muitos povos e comunidades no processo.

aprovação se deu em 13 de setembro de 2007. O texto foi aprovado por 143 votos a favor, quatro contra (Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália) e 11 abstenções. A Declaração reconhece o autogoverno e a livre determinação dos povos e recomenda que as nações do mundo respeitem as formas políticas, sociais e jurídicas de cada povo.

O foro internacional de debate, mediado pela OIT, pelas Nações Unidas e por outras organizações, tem viabilizado a criação de novos interlocutores, pois, até então, os movimentos indígenas estavam restritos ao diálogo e às decisões dos respectivos Estados onde vive cada um dos povos indígenas. A referência aos direitos internacionais passou a ser uma fonte legítima de negociação e de consolidação, tanto para reforçar as reivindicações junto aos Estados, como para interpelar o formato das políticas indigenistas exclusivamente restritas aos âmbitos estatais (MACHADO, 1994).²³

Outras instituições internacionais passaram a fazer parte da rede de apoio aos povos indígenas e a acolher denúncias de desrespeito aos direitos desses povos, como é o caso da Organização dos Estados Americanos (OEA), que cada vez mais tem acolhido as demandas indígenas por justiça étnica contra os desmandos dos Estados-nações a que estão subordinados.

O Conselho Indígena de Roraima tem audiência marcada na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA). No próximo dia 1 de março, a advogada Joenia Wapichana estará em Washington (Estados Unidos), para tratar com representantes do Estado Brasileiro sobre medidas eficazes de proteção dos direitos indígenas dos povos que vivem na terra indígena Raposa Serra do Sol. [...] Apesar da homologação da terra indígena, em 15 de abril de 2005, os povos indígenas em questão continuam sendo vítimas de inúmeras violações de seus direitos. Desde o protocolo da petição inicial, até a presente data, já foram apresentadas diversas comunicações à CIDH informando sobre a crescente onda de violência contra as pessoas, contra o patrimônio e as instituições indígenas na RSS: seqüestros de índios e autoridades; ameaças de morte; bloqueios de estradas, incêndios

²³ A Organização Indígena Chiquitana (OICH), A Associação das Comunidades Indígenas de San Rafael de Velasco (ACISARV), a Central de Comunidades Indígenas de San Miguel de Velasco (CCISM), a Central Indígena de Comunidades de Concepción (CICC), a Central Indígena Paikoneka de San Javier (CIP-SJ), a Central Indígena Reivindicativa da Província Ángel Sandoval (CIRPAS) e o Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), se dirigem à ilustre Comissão Interamericana de Direitos Humanos, com o objetivo de que, em razão do disposto no artigo 25 do Regulamento da Comissão, lhe solicite ao Estado da Bolívia que, de maneira urgente, adote Medidas Cautelares em favor das lideranças indígenas das organizações indicadas para garantir-lhes os seus direitos à vida e à integridade pessoal, consagrados nos artigos 4 e 5 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (DENÚNICA, acesso 10 de dez. 2006).

criminosos; novas invasões por não-índios; e interferências nas formas de organização indígena, inclusive com restrição de atividades sociais. Nessa audiência, a Comissão deverá apreciar a situação atual do caso e seu eventual encaminhamento à Corte Interamericana de Direitos Humanos, instância superior com competência para proferir uma sentença judicial internacional. O que se espera da audiência é que a CIDH adote medidas imediatas em favor dos povos indígenas e determine a implementação total do Decreto de homologação, em razão da continuada violação de direitos humanos dos povos indígenas da Raposa Serra do Sol (AUDIÊNCIA, acesso 2. de fev. 2007).

O movimento contra-hegemônico mundial dos povos indígenas por seus direitos repercutiram também em solos brasileiros, principalmente após a década de 70 do século XX. Porém, alguns fatos históricos antecedentes a esse período têm que ser considerados, como veremos a seguir.

4.1 A REPÚBLICA E A QUESTÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INDÍGENAS NO BRASIL

A República brasileira, nascida sob a influência do positivismo, não teve, nos primeiros anos de sua existência, preocupação com as questões indígenas, tanto que os índios não são mencionados na primeira Constituição, promulgada em 1891. Essa omissão, aliada ao fato de que o Art. 64 dessa Constituição transferia as terras devolutas para os Estados, permitiu que o governo de São Paulo realizasse uma manobra política e editasse o Decreto n.º 734, de 5 de janeiro de 1900, estabelecendo que as terras dos aldeamentos indígenas fossem consideradas devolutas, passando a pertencer, portanto, àquela unidade da Federação.

A manobra política realizada pelo Governo Paulista tinha como objetivo disponibilizar as terras indígenas daquele Estado para o plantio de café, principalmente aquelas que eram ocupadas pelos Kaingang, que viviam na bacia do Tietê, nas matas dos arredores de Bauru. Com a promulgação do Decreto n.º 734, os Kaingang passaram a sofrer a invasão dos seus territórios por produtores de café e pela construção das linhas férreas ligando os municípios da região entre si e com os outros Estados.

Os conflitos entre os Kaingang, os funcionários das vias férreas e os fazendeiros que se dirigiram para a região foram tão grandes que pela primeira vez o Brasil foi acusado publicamente pelo massacre de índios, durante o XVI Congresso dos Americanistas, ocorrido em Viena – Áustria. Essa denúncia foi um dos fatores que aceleraram o processo de criação do SPI.

No processo histórico que culminou com a fundação do SPI, contribuiu também a atuação da professora Leolinda Daltro²⁴ e do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas. O extermínio de povos indígenas no interior de São Paulo levou Leolinda, Daltro, apoiada por um grupo de simpatizantes da causa indígena, a fundar, em 1908, a Associação de Proteção e Auxílio aos Silvícolas do Brasil, cujo objetivo era defender o índio e auxiliá-lo, através da escolarização laica, a entrar para a comunhão nacional. O Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas intensificou seus trabalhos em prol dos povos indígenas como parte das reações contra o artigo de Herman von Lhering, publicado na Revista do Museu Paulista, aconselhando o extermínio dos índios que barrassem o avanço da civilização.

Entre as reivindicações da Associação de Proteção e Auxílio aos Silvícolas do Brasil e do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas, figurava a reivindicação de criação de um órgão por parte do Estado para cuidar especificamente da questão indígena, que foi reforçada pelos integrantes do I Congresso Brasileiro de Geografia, realizado na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1909.

O massacre dos índios no interior de São Paulo e em outros Estados do País passou a ser denunciado também pela imprensa e se estendeu às Assembléias Legislativas estaduais e também ao Congresso Nacional. A reação por parte dos diversos segmentos da sociedade levou o Governo Federal a criar, através do Decreto n.º 8.072/1910, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, transformado, em 1918, no SPI.

²⁴ O engajamento de Leolinda Daltro à causa indígena ocorreu por ocasião da visita de um grupo de índios Xerente de Goiás à capital da República, em 1896. De volta à aldeia, esse grupo indígena foi acompanhado por Leolinda, que passou a se dedicar ao trabalho de escolarização dos Xerente. Depois de quatro anos, a professora voltou ao Rio de Janeiro, onde tentou, em vão, conseguir o apoio material necessário para retornar a Goiás e concretizar o seu plano de fundação de uma colônia indígena. Não conseguindo a ajuda financeira esperada, Leolinda acabou ficando na cidade do Rio de Janeiro, onde passou a denunciar, através da imprensa, em reuniões e congressos, as violências praticadas contra os índios (GAGLIARDI, 1989).

A institucionalização do SPI se deu, em grande parte, graças à rede de relações que ligava Rondon ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), uma vez que esse general tinha vínculos diretos e indiretos com pessoas posicionadas no MAIC e no Museu Nacional, com membros do apostolado positivista, com militares e com simpatizantes da campanha presidencial de Hermes da Fonseca.

Os positivistas, e entre esses Rondon, eram defensores do pensamento segundo o qual as sociedades indígenas estariam vivendo na etapa fetichista do estado teológico²⁵ e que, se lhes fossem fornecidas as condições materiais para a evolução, poderiam saltar diretamente para o estado positivo, pulando assim o estado metafísico. Com a criação do SPI, o trabalho de catequese realizado pelas diversas ordens religiosas em todo o território nacional passou a ser fiscalizado pelos funcionários desse órgão.

Ponto de partida do exercício do poder tutelar e ao mesmo tempo seu produto, as classificações, elaboradas pelo SPI, com base no positivismo, acerca dos índios, concebidos pelo Órgão como seres em transição, estão na origem de suas ações, voltadas para proporcionar a incorporação dos índios à categoria de trabalhadores agrícolas.

Lima (1995) define a forma de poder exercida pelo Estado brasileiro a partir do SPI como poder tutelar. Segundo esse autor, o poder estatizado, exercido sobre populações e territórios, buscava assegurar o monopólio dos procedimentos de definição e controle sobre as populações indígenas. Para tanto, foram meios importantes e ao mesmo tempo seus produtos a formulação de um código jurídico acerca das populações indígenas e a implantação de uma malha administrativa instituidora de um governo de índios. O poder tutelar é concebido como uma forma reelaborada da guerra de conquista. Como modelo analítico, a conquista é um empreendimento com distintas dimensões: fixação dos conquistadores nas terras conquistadas, redefinição das unidades sociais conquistadas, promoção de fissões e alianças no âmbito das populações conquistadas, objetivos econômicos e empresa cognitiva.

²⁵ De acordo com Augusto Conte, defensor do positivismo, toda sociedade, em seu processo de evolução, passaria por três estados: o teológico, o metafísico e o positivo. O estado teológico por sua vez se divide em três etapas: a fetichista, a politeísta e a monoteísta.

A malha administrativa instituidora do poder tutelar sobre os índios era constituída no plano nacional, de subdiretorias e seções; no plano regional, de inspetorias; e, no local de postos, povoações indígenas, centros agrícolas e delegacias. Fazia parte do *corpus* jurídico que passou a regular a vida dos povos indígenas brasileiros o Código Civil, promulgado em 1916, que, em seu Art. 6.º, inc. IV, declarava os índios como sendo relativamente incapazes para a prática de atos da vida civil.

A criação do SPI representou a primeira tentativa de concentração dos serviços em mãos de aparelhos estatizados do governo nacional, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural, submetendo os povos indígenas a um controle com algum grau de centralização e à imagem de homogeneidade fornecida pela idéia de nação. O controle estatal exercido sobre os povos indígenas por meio do SPI permitiu o domínio intensivo sobre o espaço e populações dele ocupantes. Além disso, criava terras destruindo territorialidades históricas e culturalmente diferenciadas, dando resultados análogos aos das ferrovias, revertendo-as para a mercantilização potencial e exploração intensiva pela iniciativa privada (LIMA, 1995).

A criação do SPI não contribuiu para a proteção dos povos indígenas. Entre os anos de 1900 e 1950, foram extintas cem tribos indígenas (DAVIS, 1978), territórios de centenas de outros foram invadidos e apropriados por grileiros, fazendeiros e grupos econômicos. Em 1958, Carlos Araújo Moreira Neto, etnólogo do Museu Paraense Emílio Goeldi, forneceu dados estarrecedores sobre o extermínio de grupos indígenas Cayapó que habitavam o vale do Xingu e que haviam sido contatados pelo SPI. Em 1963, ocorreu a destruição de toda uma aldeia Cinta Larga, no Mato Grosso, episódio conhecido como o massacre do paralelo 11.

Os constantes fracassos do SPI em relação à sua capacidade de proteção aos povos indígenas eram explicados por seus dirigentes como sendo consequência das verbas insuficientes e irregulares, do exagero burocrático, da falta de auxiliares apropriados, entre outros motivos. Outro problema que passou a ser enfrentado por esse Órgão foram as suspeitas de irregularidades administrativas, tais como a apropriação indevida do patrimônio indígena, a devastação de florestas, a venda de produção agrícola dos índios, (GAGLIARDI, 1989).

Ao longo dos anos de sua existência (1910-1967), o SPI obteve resultados espetaculares no contato com os grupos indígenas arredios. O mesmo não se pode dizer em relação à proteção desses povos. Com frequência, a euforia da pacificação era sucedida por doenças contagiosas que levavam ao extermínio grande parte do grupo contatado. Não raro, grupos indígenas eram enxotados de seus territórios pelas pressões de algum fazendeiro que reclamava seu direito de propriedade (GAGLIARDI, 1989), mesmo estando assegurado pelas Constituições de 1934, 1937 e 1946 o direito à posse da terra.

Nos anos 60 do século XX, o SPI encontrava-se em situação bastante precária e acabou sendo extinto após o golpe de Estado de 1964, quando uma auditoria realizada junto nesse Órgão confirmou as suspeitas de irregularidades administrativas. Em substituição ao SPI, foi criada, em 1967, a FUNAI.

No período da Ditadura Militar (1964-1984), a situação dos povos indígenas piorou ainda mais devido à aceleração do processo de industrialização e à expansão das fronteiras agrícolas, que levaram à extinção ou à dispersão de vários grupos indígenas.

Os Pankararu, originários de Pernambuco, migraram para a Região Sudeste devido à construção da hidrelétrica de Itaparica, no Rio São Francisco, à seca, aos conflitos oriundos da luta pela terra e às inúmeras outras agressões. Os Xacriabá, do norte de Minas Gerais, perderam dois terços do território em decorrência do desenvolvimento de projetos agrícolas na região, pela Ruralminas, que atraíram fortes grupos empresariais e grandes fazendeiros das cidades vizinhas. Os Tupinikim, do Espírito Santo, perderam para a Aracruz Celulose cerca de 30 mil hectares de terras.

A situação não foi diferente na Região Sul do Brasil. Martins (1978) relata os problemas de extermínio e invasão de terras dos povos indígenas nessa região.

Os 24 postos (da FUNAI) do sul contam nações guaranis e xetás, do tronco lingüístico tupi; kaigangs ou coroados, xoclengs ou botocudos do tronco macrojê, e terenas do aruaque. [...] No sul, a proporção de desaparecimento de povos indígenas foi mais profunda, [...] O chefe de posto (da FUNAI) de Xapecó, em Santa Catarina, Sr. Franklin Mader, gaúcho de 64 anos, observa que “enquanto existirem índios a ecologia está garantida, preservada. Eles não podem sobreviver, enquanto índios, sem a natureza. Por isso eles precisam acabar, desaparecer, para que a devastação não encontre obstáculos. Quando cheguei a este posto, em 1968, havia 48 famílias de intrusos, invasores da reserva indígena. Habilmente esse

número foi reduzido para 29 famílias apenas. Tão logo encerrou o prazo do arrendamento, em 31 de julho deste ano, imaginei encerrada a ocupação das terras indígenas. Mas vieram os políticos e insuflaram os invasores a permanecer” (MARTINS, 1978, p. 271).

No Centro-Oeste, os povos indígenas também perderam terras, tanto que as lideranças guarani-kaiová e guarani-nhandeva passaram a se articular para a reação à perda de suas terras, que se vinha intensificando desde a década de 1960, com a instalação da agricultura extensiva no sul de Mato Grosso do Sul.

A Constituição imposta aos brasileiros, pelos militares durante a Ditadura Militar (1964-1984), previa em seu Art. 4.º “Incluem entre os bens da União as terras ocupadas pelos silvícolas”. No entanto, seu Art. 186 manteve “[...] aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam” e reconheceu o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes. Percebe-se assim, o distanciamento entre essas idéias e aquelas propostas na Convenção n.º 107 da OIT, aprovada no Brasil no ano de 1965, no que diz respeito ao direito de propriedade coletiva ou individual sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos membros das populações indígenas.

A Emenda Constitucional n.º 1 de 1969, manteve as terras indígenas incorporadas ao patrimônio da União (Art. 4.º, inc. IV) e a competência do mesmo ente público federal para legislar sobre “[...] nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunidade nacional” (Art. n.º. 6, inc. XVIII, alínea “o”). O Art. 189 da Emenda 1/69 dispunha:

[...]

Art. 189. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes.

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio. (BRASIL, 1969)

Mesmo com o direito à posse da terra garantido por todas as Constituições Federais, a partir de 1934, o que persistiu na história da República Brasileira foi um constante

desrespeito aos direitos dos povos indígenas, que perderam suas terras por causa da expansão das fronteiras econômicas e agrícolas.

Em termos educacionais, tanto a Constituição Federal promulgada em 1967 como a Emenda 1/69 não deram qualquer tratamento específico aos povos indígenas. Segundo essa Constituição, o ensino primário somente deveria ser ministrado na língua nacional, contrariando assim os princípios da Convenção n.º 107 da OIT, que assegurava aos povos indígenas a educação escolar na língua materna.

A LDB/Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a reforma proporcionada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 também não deram qualquer tratamento específico aos povos indígenas.

Em consequência mantiveram as práticas escolares que visavam à eliminação das diferenças culturais, porque o então pensamento hegemônico considerava que essas diferenças atentavam contra a unidade e a segurança nacional. A legislação reformista não modificou o objetivo central da educação escolarizada, de responsabilidade do SPI, e depois da FUNAI, que continuou sendo a gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional. O índio era tratado como uma categoria transitória, fadada à extinção (FREIRE, 2004, p. 24).

Durante a ditadura, foi promulgado o Estatuto do Índio, lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que “[...] regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los progressivamente e harmoniosamente à comunhão nacional” (Art. 1.º). Estatuto que se encontra ainda em vigor e que, devido ao seu caráter integracionista, tem levado os povos indígenas brasileiros a lutar por sua reformulação, pelo ao Congresso Nacional, desde 1991, como veremos no item 3.6 deste Capítulo.

A Igreja exerceu papel importante junto à FUNAI no desempenho do seu papel tutelar em relação aos povos indígenas. O *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma ordem evangélica internacional, atuou no Brasil entre 1954 e 1977.²⁶

No Brasil, a entrada do SIL se deu na década de 1950, quando, no interior do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), ocorria uma transição do indigenismo de base positivista (chamada de "fase doutrinária" por Ribeiro) para sua "fase científica" com base na antropologia, ao estilo do indigenismo mexicano: "A orientação do SPI se assenta nos conhecimentos proporcionados pela antropologia" (Ribeiro, 1954, p. 104). Darcy Ribeiro foi

²⁶ A missão faz parte hoje, junto com outras missões evangélicas, da Associação de Missões Transculturais Brasileiras e do Conselho das Missões Evangélicas.

o principal representante do indigenismo de base antropológica no SPI e um dos principais aliados da missão (BARROS, 2004, p.8).

No Brasil, ao contrário do que ocorreu no resto da América Latina, a missão não entrou por convênio com a burocracia indigenista, e sim com a academia, mais precisamente com o Museu Nacional. O prestígio da lingüística norte-americana entre setores intelectuais foi a forma de sustentação inicial da missão no País. No Museu Nacional, foi criado o Setor de Lingüística, para abrigar os missionários, graças a um acordo assinado entre as duas instituições em 1954. Nesse período, estreitaram-se também as relações com o Governo Federal.

O novo governo, mais próximo de Darcy Ribeiro, representou uma boa conjuntura para a missão no país. [...] Muitas facilidades foram dadas pela nova direção do SPI: ampliação das autorizações de entrada para novos membros (ainda por meio do Museu Nacional), apoio junto a outros órgãos públicos para conseguir autorização para aviões e rádios e permissão para construir casas nos postos indígenas, ponto que não estava contemplado no convênio com o Museu. O golpe militar de 1964 obrigou os missionários a procurarem novos aliados; seu "protetor" Ribeiro era agora um exilado, não podendo, por isso, ser uma fonte de apoio. (BARROS, 2004, p. 8)

Mas, logo em seguida, veio o golpe militar. Por isso a assinatura do primeiro acordo do SIL com o Governo Brasileiro se deu em 1969, durante a Ditadura Militar. O SIL tinha o objetivo de alfabetizar o índio em sua língua e era “[...] pelo menos uns dezenove grupos lingüísticos diferentes em todo o país, para depois dominar a escrita e oralmente um segundo idioma, que deveria ser o português, mas estava sendo o inglês” (MARTINS, 1978, p. 83). Outro objetivo dessa Instituição era o de traduzir para os idiomas indígenas “[...] livros de valor moral e cívico, assim como porções da Bíblia” (MARTINS, 1978, p. 84).

O SIL atuou também entre os Guarani, no sul do Brasil, e traduziu para a língua guarani a Bíblia e outros textos religiosos. Circula no *site* dessa entidade um léxico da língua guarani, que ela mesma produziu. Entre os grupos guarani, no Rio Grande do Sul, circulam bíblias “[...] publicadas nos anos 80 do século XX, pelo SIL, o que ilustra a contemporaneidade das ações dessa instituição que hoje se denomina Sociedade Internacional de Lingüística” (BERGAMASCHI, 2005, p. 97).

Na década de 1970 vários países da América Latina não renovaram os contratos com o SIL. No Brasil, não havia vacância para o papel de lingüista, uma vez que as

universidades brasileiras e os vários programas de pós-graduação passaram a atender a demanda dos povos indígenas (BARROS, 2004).

Não somente o SIL mas também a Igreja Católica contribuíram para a tutela em relação aos povos indígenas desempenhado, pelo Estado brasileiro, tanto que cresceu o número de missões católicas, na primeira metade do século XX. A trajetória da missão da Igreja Católica entre os indígenas, até a década 70 do século passado, foi praticamente a história da missão na Amazônia, uma vez que não existia missão em outra região. A Igreja da Amazônia continuava tradicional e estrangeira. Das 36 prelazias existentes nesse período, apenas duas possuíam majoritariamente clérigos brasileiros. As missões não mantinham nenhum contato entre si; cada uma delas era uma ilha; algumas simplesmente reproduziam as práticas pastorais de sua terra de origem (PREZIA, 2003).

A missão dos Salesianos foi uma das mais tradicionais a atuar na Amazônia. Essa congregação adotava a prática de internatos para jovens, método questionado por outras congregações, uma vez que muitos dos internos, se não perderam a identidade, passaram a viver conflitos culturais. Os Salesianos mantinham uma relação bastante estreita com o governo, sobretudo durante o período militar. No ano de 1965, receberam doações do Governo do Amazonas para a comemoração do Jubileu de Ouro dos Salesianos.

Mesmo sendo a maior parte das congregações muito tradicionais, já havia na década de 60 do século XX algumas que desenvolveram experiências missionárias inovadoras e que passaram a realizar encontros nacionais para refletir sobre suas práticas. Foi esse grupo que tentou trabalhar em parceria com a recém-criada FUNAI.

Em 1968, o Secretariado Nacional de Atividade Missionária enviou uma carta oficial, assinada por Dom Tomás Babuíno, endereçada ao Presidente da República, Marechal Artur da Costa e Silva, solicitando que um missionário fizesse parte do Conselho Diretor da FUNAI, “[...] como primeiro passo de uma desejada e promissora colaboração de todas as forças missionárias” (SUEZ, 1981), colaboração que não se efetivou.

A Igreja Católica,²⁷ por meio do CIMI e da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), acabou tornando-se uma das instituições que mais criticaram e questionaram as políticas públicas colocadas em prática pela FUNAI, nos anos subseqüentes. Foram constantes os atritos entre as duas instâncias por diversos motivos. “A dissolução de uma assembléia de 140 chefes indígenas, organizada pelos padres do CIMI, em Roraima, por decisão da FUNAI, gerou mais um atrito, e as acusações se fizeram mutuamente” (MARTINS, 1978, p. 76). As divergências foram tantas que o Ministro do Interior, Rangel Reis, proibiu o ingresso das missões religiosas nas reservas indígenas.

Para os missionários católicos ligados ao CIMI, a evangelização, como anúncio da “Boa Nova” ou da “Boa Notícia”, não poderia estar desvinculada das condições materiais de existência, uma vez que foi o próprio Cristo quem anunciou: “Eu vim para que tenham vida e vida em abundância.” (Jo 10,10). O Evangelho, que inspira o patrocínio da vida, “vida em abundância”, do apoio à luta pela terra e pela garantia das condições materiais necessárias à sobrevivência dos povos indígenas é o mesmo que foi utilizado para justificar as práticas colonizadoras da Igreja Católica, no período colonial. Por que a Igreja Católica fez a opção pelos pobres e oprimidos a partir do século XX?

Uma das explicações para esse fato estaria relacionada à perda do poder temporal da Igreja Católica, já que, em vários países, ela passou a não ser mais a religião oficial dos Estados. Outro fator que ajudaria a entender as transformações nas práticas dessa Instituição para com os povos indígenas foi seu próprio processo de atualização, a partir dos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências sociais.

Da segunda metade do século XX em diante, a Igreja Católica passou a levar em consideração os conhecimentos das ciências sociais, especialmente os da Antropologia, em suas práticas com os povos indígenas. No meio eclesiástico, passou-se a defender a idéia de que nenhum missionário antropologicamente

²⁷ As mudanças eclesiais que se processaram no âmbito da Igreja Católica em relação aos povos indígenas deram-se com a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II, da Conferência do Episcopado Latino Americana de Medellín (1968) e Puebla (1979). Os documentos pastorais elaborados a partir desses encontros não tratam explicitamente dos povos indígenas, à exceção de Puebla, que faz ligeiras alusões ao assunto, porém lançaram sementes ao insistirem na liberdade religiosa das pessoas e dos povos e na opção da Igreja pelos pobres e marginalizados (SUEZ,1981).

responsável poderia balizar sua atuação pastoral exclusivamente num dossiê bíblico-dogmático, e seria necessário levar em consideração as contribuições do historiador, do etnólogo e do sociólogo (SUEZ, 1981).

Abertas as janelas pelo Vaticano II, mesmo sendo ainda um concílio primeiro mundista e aberto à consciência pelo concílio nativo de Medellín, sacudida a igreja missionária pela profecia agnóstica dos antropólogos de Barbados e pelas matanças da ditadura... não dava mais para seguir catequizando compulsoriamente. Não se podia seguir dando cultura ocidental importada por Evangelho supracultural e macroecuménico. Já não era mais tolerável acompanhar Povos Indígenas inteiros dando-lhes a unção da agonia como povos (CASALDÁLIGA, 1997, p. 1).

As críticas que a Igreja Católica passou a sofrer da sociedade civil em relação à catequização para a assimilação dos indígenas à sociedade foi outro fator que contribuiu para que essa Instituição comesse a rever suas práticas evangelizadoras. Uma das críticas mais significativas foi feita pelos participantes do Encontro de Barbados I, organizado em 1971 pelo Instituto da Universidade de Berna, de Bridgetown, na Ilha de Barbados, e patrocinado pelo Programa de Combate ao Racismo do Conselho Mundial das Igrejas. Nesse Encontro, deu-se uma tomada de posição por parte dos antropólogos diante dos massacres físico e cultural contra os povos indígenas do Continente Americano.

No documento final os antropólogos pediam que as missões saíssem das aldeias indígenas, uma vez que, do ponto de vista deles, a presença missionária significava a imposição de critérios e padrões alheios às sociedades indígenas dominadas, e que, sob o manto da fé se escondia a exploração econômica e humana das populações indígenas. Por isso, para as populações indígenas e também para preservação da integridade moral das próprias igrejas seria acabar com toda atividade missionária.

Da década de 1970 em diante, aumentaram as tensões entre os processos de estatização postos em prática pelo Estado brasileiro e os movimentos sociais dos povos indígenas, que passaram a oferecer uma resistência mais organizada em relação às políticas de integração e dominação, configurando assim o que poderíamos chamar de movimentos políticos instituintes dos povos indígenas. A partir dessa década, surgiram também várias instituições indigenistas não-

governamentais²⁸ que passaram a atuar ao lado dos povos indígenas, muitos dos quais ganharam visibilidade nos meios de comunicação. Paulatinamente, a questão do respeito à diversidade cultural passou a ser defendida por vários setores da sociedade.

A omissão da FUNAI, no cumprimento de seus deveres de demarcação e proteção do patrimônio dos povos indígenas, e o fato de essa instituição governamental configurar-se como uma agência tributária da “relativa capacidade” do indígena, expressa no Código Civil, que persistia nas políticas indigenistas de integração étnica, contribuíram também para a reação dessa população e o surgimento de entidades e movimentos de defesa e apoio a esses povos.

Na década de 1970, o descrédito dos povos indígenas em relação à FUNAI tornou-se tão grande que uma liderança xavante, Mário Juruna, passou a gravar as promessas dos funcionários da Instituição e de outros setores do Governo Federal, para que pudesse posteriormente fazer as cobranças. O gravador virou o seu “arco e flecha no mundo das promessas dos civilizados” (MARTINS, 1978).

Juruna – Eu comprei pra isso. Branco faz muita promessa. Esquece tudo logo. E índio não podia provar. Quem vai me proibir assim? Então não fala comigo. Falo, gravo. Todo branco deveria ter gravadora assim. Mas civilizado é bobo. Tem coisa boa e não usa (JURUNA, apud MARTINS, 1978, p. 207).

Outro problema enfrentado pelos índios na relação com a FUNAI foi a proibição das assembléias indígenas.

Juruna- Eu não tem sono dormi muito tarde. Tamo começando fazer contato com outras tribo. Pra poder ajudar outro. Fazer força junto. Vamos reunindo. Eu tinha viagem marcada pra Acre. Conhecer índio de lá. Conversar, mostrar o que acontece entre xavante. Dia 2 de janeiro ia pro Acre. Tava marcado reunião com 102 chefe índio. Depois FUNAI proibiu tudo. FUNAI dispensou (JURUNA apud MARTINS, 1978, p. 206).

A proibição por parte da FUNAI, de realização de assembléias indígenas era feita com base no princípio da tutela, previsto no Código Civil Brasileiro. Porém, essa Instituição não conseguiu conter o movimento e a organização dos povos indígenas.

²⁸ Existem organizações indigenistas governamentais e não governamentais, ambas compostas por pessoas não-índias. As organizações indigenistas governamentais são as responsáveis pela execução das políticas públicas em relação aos povos indígenas. As organizações indígenas são compostas apenas por indígenas.

De acordo com Terena (2003), a primeira organização indígena, criada pelos próprios indígenas, foi a Organização das Nações Indígenas (UNIND), instituída no início da década de 1980 por um grupo de índios de vários povos, que se encontravam estudando na Universidade de Brasília.

A criação dessa organização foi uma reação dos estudantes à ordem do General Golbery do Couto e Silva, que determinou ao presidente da FUNAI, Coronel do Exército João Carlos Nobre da Veiga, que expulsasse os indígenas da Universidade. Do ponto de vista desse general, o índio jamais deveria acessar ao 1.º e 2.º graus, muito menos à universidade. Como argumento maior, Golbery afirmava considerar Brasília uma cidade “atípica” para a educação indígena.

Assim surgiu o primeiro movimento político organizado por índios independentes e conscientes de seus direitos. [...] os jovens indígenas de Brasília, com formação mais crítica nas formas de leitura do homem branco, decidiram, ainda que involuntariamente, criar um movimento indígena mais amplo, com visão de liberdades democráticas, de direito ambiental, de direitos humanos e direitos indígenas, mas sob a ótica do próprio indígena, onde o direito de viver nascia sob uma visão cultural e política baseado no direito de ser diferente e ser gente, trazendo nisso uma mensagem de que existia a possibilidade de convivência entre duas histórias, duas identidades e duas formas de vida, porém, sem preconceito ou exclusão, mas tolerância e bem viver, mesmo na diferença (TERENA, 2003, p.22).

Em junho de 1980, as principais lideranças indígenas do País, reunidas em assembléia na cidade de Campo Grande (MS), recusaram-se a reconhecer a UNIND como representante dos povos indígenas, uma vez que, segundo elas, essa organização não resultou das discussões que vinham ocorrendo nas assembléias indígenas. Por isso resolveram criar outra organização, também denominada União das Nações Indígenas, adotando a sigla UNI.

Ainda em 1980, a UNIND e a UNI fundiram-se, criando a primeira organização nacional indígena, que se impôs como legítima representante de interesses dos povos indígenas (NEVES, 2003).

Estima-se que atualmente existam 237 organizações de povos indígenas,²⁹ a maioria delas de base local, por aldeia ou comunidade, como a Associação Indígena de Comboios (AIC), a Associação Indígena Xacriabá (AIX), a Organização dos

²⁹ Relatório da Comissão Especial designada pela Reitoria (Portaria n.º 02.786, de 26 de dezembro de 2001), para colher subsídios e coordenar iniciativas destinadas à elaboração de um programa institucional da UFMG para as populações indígenas.

Professores Indígenas de Rondônia, a Organização dos Professores Indígenas do Acre, entre outras. Normalmente, as organizações e povos locais encontram-se articulados às organizações regionais, como é o caso da AIC, que se encontra articulada à Comissão de Articulação Tupinikim e Guarani, e a AIX, que se encontra articulada ao Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais.

Algumas organizações existentes na Amazônia são de grande abrangência, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIM), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

As diversas organizações indigenistas não governamentais instituídas a partir dos anos 70 do século XX são de antropólogos, juristas, professores universitários, lingüistas, indigenistas, missionários e outros profissionais, que apóiam a causa indígena em seus mais diversos aspectos: organização política, luta pela terra, registro de idiomas, educação e saúde.

Neste trabalho, optamos por apresentar três momentos da luta dos povos indígenas e do apoio das organizações indigenistas não-governamentais pela institucionalização de políticas públicas que levem em consideração a diversidade cultural e os direitos desses povos, a saber: a Assembléia Nacional Constituinte, a Ratificação da Convenção 169 e a Reformulação do Estatuto do Índio.

4.2 A ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE

Jamais se conseguirão mudanças estruturais profundas através de uma constituição. A constatação vale para qualquer época e lugar, inclusive ao atual momento constituinte brasileiro. Sempre são os movimentos sociais os que forjam novas condições sociais – às quais, via de regra, se segue, a edição de um novo ordenamento jurídico que institucionalize, no plano formal, o que já está obtido no plano concreto. A constatação, porém, não autoriza que se despreze o espaço da Assembléia Nacional Constituinte (GAIGER, 1987, p. 11).³⁰

³⁰ GAIGER, J. Informe Constituinte. Brasília: CIMI, 1987/1988.

A Assembléia Nacional Constituinte (ANC) retratou o momento de transição política pelo qual estava passando o País e também as relações de força existentes na sociedade nacional. Outra característica desse momento político é que as organizações indigenistas não formavam um bloco homogêneo quanto ao que defendiam em relação aos princípios que deveriam nortear as políticas indigenistas.

A ANC³¹ foi instalada em Brasília no dia 1.º de fevereiro de 1987 e esteve reunida até 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a nova Carta Magna. Para acompanhar e influenciar o processo de elaboração da nova Constituição, as várias organizações indígenas e indigenistas passaram a atuar com os constituintes no Congresso Nacional em várias frentes, que ora trabalhavam separadamente, ora em conjunto.

Para que houvesse maior articulação dos trabalhos com os constituintes, foi criada, em 1986, uma Coordenação Nacional constituída pela UNI, pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) e pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP), que era orientada por um programa mínimo de cinco pontos:

1 - Reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas como primeiros habitantes do Brasil. 2 - Demarcação e garantia das terras indígenas. 3 - Usufruto exclusivo, pelos povos indígenas, das riquezas naturais existentes no solo e no dos seus territórios. 4 - Reassentamento, em condições dignas e justas, dos posseiros pobres que se encontram em terras indígenas. 5 - Reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas, com seus projetos de futuro, além das garantias da plena cidadania (CEDI, 1991, p.12).

Essa coordenação articulou alianças com o CIMI, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Coordenação Nacional de

³¹ Para a realização dos trabalhos na ANC foram formadas oito comissões constitucionais temáticas, que, por sua vez, dividiram-se em 24 subcomissões, além da Comissão de Sistematização. Cada Subcomissão foi composta por 21 membros que discutiam temas conexos. A questão dos direitos indígenas ficou a cargo da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias e foi uma das três da Comissão da Ordem Social. Cabe lembrar que questões como saúde e educação indígena foram discutidas e aprovadas por outras Comissões e Subcomissões encarregadas desses assuntos.

Geologia (CONAGE), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Comissão Pro-Yanomami (CCPY), a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e o apoio de constituintes e de diversos partidos políticos.

Os trabalhos das diversas organizações indígenas e indigenistas seguiram dois eixos principais: 1) assessorar os constituintes na elaboração de propostas e emendas constitucionais e participar de debates sobre temas referentes às questões indígenas; 2) mobilizar e informar as lideranças indígenas e a opinião pública sobre os desdobramentos dos trabalhos no sentido de se manter na nova Constituição os direitos dos índios, já consagrados em Constituições anteriores (CPI-SP).³²

As posições políticas defendidas pelas organizações indígenas e indigenistas perante a ANC foram frutos do trabalho prático e da articulação de diversas organizações indigenistas, que já vinham amadurecendo seus posicionamentos em relação a uma série de questões relativas aos direitos dos índios, como as da terra, dos procedimentos nas demarcações; da tutela; da representatividade jurídica e judicial das comunidades indígenas; da mineração em terras indígenas; da educação e saúde indígena, entre outras. Assim, quando chegou o momento de discutir essas questões na Constituinte, já havia propostas muito concretas, acordadas entre as organizações indígenas e as várias entidades de apoio (CPI-SP).³³

Inicialmente, as organizações indígenas e indigenistas pensaram em apresentar aos constituintes uma proposta unitária sobre os direitos dos povos indígenas, o que na

³² Segundo Dalmo de Abreu Dallari, advogado e membro CPI-SP, os indigenistas tiveram sempre presente na Assembléia Constituinte, lá, na linha de frente, acompanhando muito de perto, examinando cada palavra e fazendo propostas também. Por isso, ele considera que o trabalho dos indigenistas foi decisivo para que a Constituição tivesse um capítulo favorável aos índios. Já para Manuela Carneiro da Cunha, todas as amizades e relações de confiança que a CPI-SP tinha acumulado nos últimos dez anos [1978-88] foram muito importantes para o momento da Constituinte. Do seu ponto de vista, a Coordenação Nacional formou-se a partir dos laços que já existiam, ou seja, laços com a SBPC, com a Coordenação Nacional dos Geólogos e com outras organizações com as quais a CPI-SP tinha construído laços de respeito e de confiança mútua.

³³ O livro *Os Direitos do Índio*, organizado por Manuela Carneiro da Cunha com a colaboração de vários membros da CPI-SP, foi publicado em abril de 1987. Essa publicação destacou-se como o principal instrumento de consulta, pelos constituintes, sobre os direitos dos povos indígenas no Brasil, legislação específica de outros países e os mecanismos internacionais de defesa dos direitos indígenas. A CPI-SP elaborou também o Boletim Jurídico n.º 8, abril/87: *Os Povos Indígenas e a Constituinte – contribuições ao debate*, trazendo a público os debates que antecederam a Constituinte, com o intuito de subsidiar os parlamentares. O CIMI passou a publicar semanalmente o Informe Constituinte, escrito pelo seu assessor jurídico para assuntos indígenas na Constituinte, Júlio Gaiger.

realidade não aconteceu, uma vez que o CIMI e a CNBB consideraram a proposta defendida pelas outras entidades (ABA, CEDI, UNI, CTI/MIRAD) muito limitada, principalmente quanto ao reconhecimento do caráter pluriétnico do País. Por isso, ficou acertado que o CIMI elaboraria propostas à parte para abordar os aspectos faltantes na proposta unitária, sem prejuízo da sua articulação com as demais entidades que subscreveram esta última (GAIGER, 1988).³⁴

A partir do início dos trabalhos da ANC, lideranças indígenas e indigenistas realizaram uma série de reuniões com os parlamentares para a melhor definir os direitos indígenas relativos à cidadania, à defesa do patrimônio, à terra, ao uso dos recursos naturais, à assistência à saúde e à educação.

Em abril de 1987, cerca de 40 índios de diversos povos e representantes de entidades indigenistas fizeram-se presentes no Congresso Nacional, fazendo a divulgação e a entrega da proposta unitária, que, no seu processo de construção, contou com o trabalho de Aílton Krenak, o grande articulador entre os povos indígenas na Constituinte (GAIGER, 1988).

Em abril de 1987 o antropólogo e deputado José Carlos Sabóia (PMDB-MA) apresentou à Submissão das Populações Indígenas uma proposta de texto com cinco artigos e uma longa justificativa sobre os direitos indígenas, apoiada por extensa lista de organizações da sociedade civil, encabeçada pela UNI, com quinze organizações de apoio aos índios, centrais sindicais, associações profissionais e de igrejas. A proposta detalha os direitos territoriais, veda qualquer exploração de recursos não renováveis por terceiros e confere aos índios, ao Congresso e ao Ministério Público a faculdade de ingressar em juízo em defesa dos direitos indígenas (CEDI, 1991, p. 16).

Além da proposta unitária, entregue à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias outras também foram elaboradas e encaminhadas: a da pluralidade étnica da Nação brasileira, elaborada pelo CIMI, foi encaminhada à Subcomissão da Nacionalidade, da Soberania e das Relações Internacionais; a de educação, redigida por organizações indígenas e indigenistas (UNI, CIMI, ABA, CTI), foi endossada pelo deputado Vasco Alves (PMDB-ES) e defendida perante a Subcomissão de Educação por Marina Villas Boas (CTI) e por Aílton Krenak, principalmente quanto à necessidade do respeito às línguas maternas e currículos

³⁴ GAIGER, J. Informe Constituinte. Brasília: CIMI, 1987/1988.

que respeitem a cultura dos diversos povos. A proposta relativa à educação foi assim redigida:

Art. 1.º O Brasil é um país pluriétnico e plurilíngüe.

§ 1º - É vedada toda forma de racismo e discriminação social, cultural e lingüística no processo educacional.

§ 2º - A educação é diferenciada, considerada a diversidade étnica e lingüística do país.

§ 3º - É garantida às minorias lingüísticas autóctones escolarização em língua portuguesa e em língua materna.

Art. 2º - Todos os brasileiros têm direito à educação pública, gratuita e laica em todos os níveis, independentemente de raça, sexo, idade, língua, credo religioso ou convicções políticas.

Parágrafo único- É garantido, através da educação, o acesso aos conhecimentos locais, regionais e universais, atendendo-se aos interesses de cada comunidade em particular e do país em geral (CEDI, 1991, p. 2).

O início dos trabalhos nas comissões contou com audiências públicas, para as quais vários políticos e acadêmicos foram convidados a expor o tema correspondente a cada uma das subcomissões. No dia 29 de abril de 1987, foi realizada a primeira audiência pública das entidades pró-índio na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias do Congresso Nacional, em Brasília, com a participação e depoimentos de D. Erwin Krautler (CIMI), Carlos Marés (CCPY/CPI-SP), Wanderlino T. De Carvalho (CONAGE), Manuela C. da Cunha (ABA) e Mercio Gomes (IPARJ-RJ) (CEDI, 1991).

Durante os trabalhos da ANC, os integrantes da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias realizaram duas viagens de visita a áreas indígenas, uma no primeiro e outra no segundo semestre de 198, para que pudessem ter maior conhecimento a respeito da realidade de vida dos povos indígenas brasileiros.

Havia forte oposição aos direitos dos povos indígenas, tanto no seio do Governo como no Congresso Nacional, formada por militares e parlamentares ligados a grandes grupos econômicos, principalmente das áreas de mineração e agricultura. Uma das razões para essa oposição estaria ligada ao fato de que, no seio do Estado, mais especificamente na Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional (CSN), estava estruturando-se o projeto Calha Norte, para a região das fronteiras amazônicas.

Em maio de 1987, foi elaborado e aprovado pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias um anteprojeto, bastante favorável à causa indígena, com sete artigos sobre os direitos dos índios. Esse anteprojeto declarava em seu preâmbulo que a sociedade brasileira é pluriétnica e reconhecia as formas de organização nacional dos povos indígenas.

O anteprojeto mantinha aos índios os direitos originários sobre as terras que ocupavam, mas permitia a pesquisa, a lavra e a exploração de minérios e recursos naturais sob o privilégio da União. No caso de relevante interesse nacional e de inexistência de reservas conhecidas, exploráveis e suficientes para o consumo interno em outras partes do território nacional, deveria ter-se a autorização das comunidades indígenas envolvidas e a aprovação do Congresso Nacional caso a caso (CEDI, 1991, p.16).

O anteprojeto da Subcomissão, acima citado, foi enviado à Comissão da Ordem Social e aprovado com algumas retificações em julho de 1987. O texto relativo aos direitos indígenas passou a ter seis artigos, mas manteve o conteúdo básico da formulação anterior (CEDI, 1991). Segundo reportagem veiculada pelo Jornal do Brasil, no dia 3 de julho, os *lobbies* trabalharam com afincos para derrubar o artigo que colocava restrições à exploração do subsolo em terras indígenas.

Às 03:30 min da madrugada, o senador Odacir Soares (PFL-RO) propôs aos membros da Subcomissão a garantia de aprovação do relatório, desde que eles concordassem em fazer uma “pequena” alteração no texto, abrindo a exploração também às empresas nacionais em substituição ao “privilégio da União”. Na mesma oportunidade, foram apresentadas sete outras emendas – de autoria dos deputados Osvaldo Aranha (PL-RJ), Nilson Gibson (PMDB-PE), Leur Lomanto (PFL-BA), José Lourenço (PFL-BA), Cunha Bueno (PDS-SP), Gastrone Righi (PTB-SP) e Lourenço Batista (PFL-SE), propondo abertura do subsolo indígena à iniciativa privada, nacional ou estrangeira. Os membros da Subcomissão identificaram todas as emendas como oriundas da mesma fonte de interesse: o Conselho de Segurança Nacional (CEDI, 1991).

Da Comissão da Ordem Social, o anteprojeto foi para a Comissão de Sistematização, que teve como presidente o senador Afonso Arinos de Melo Franco (PFL-RJ) e como relator o deputado Bernardo Cabral (PMDB-AM). Essa Comissão foi criada com a atribuição de sistematizar e dar maior coesão ao conjunto das proposições das oito Comissões em um único anteprojeto de Constituição. Nessa fase dos trabalhos, a ANC abriu-se para o recebimento de emendas populares.

[...] sob a coordenação da UNI, com o aval da SBPC, ABA e CONAGE e com o apoio de 14 entidades (ANAI-BA, CCPY, CEDI, DIB, CPI-AC, CPI-SP, CTI, IBCLB, INESC, IPU, PKN, SEESP), foi lançada a Proposta Popular de Emenda ao Projeto de Constituição – “Das Populações Indígenas”. Em 12 de agosto foi entregue a proposta popular ao Deputado Afonso Arinos, Presidente da Comissão de Sistematização, com cerca de 43 mil assinaturas. Outra emenda foi apresentada pelo CIMI, ANAI-RS, OPAN e MIDH, subscrita por 44.171 eleitores (CPI-SP, 1988, p.16).

Na proposta apresentada pela UNI e seus aliados, o termo Nações Indígenas foi omitido, porque se sabia que a insistência em inseri-lo na Constituição poderia prejudicar questões mais importantes. Essa decisão foi tomada levando-se em conta o contexto histórico de transição política com forte presença dos militares no governo, obcecados pelo discurso da segurança nacional e da integridade territorial do Estado-nação brasileiro. Na realidade, a entrega de duas propostas³⁵ de emenda constitucional foi uma estratégia política adotada pelas organizações indígenas e indigenistas. A amplitude da abordagem da proposta do CIMI, reconhecendo que os índios constituem Nações Indígenas, poderia parecer ambiciosa. Contudo, contava com alguns simpatizantes na ANC e, além disso, poderia ser “ponta de lança”, abrindo caminho para a aprovação do conteúdo da proposta unitária – que, embora mais modesta em seu alcance, significava um avanço inquestionável (GAIGER, 1988).

No período da ANC, ocorreu um ataque aos direitos dos povos indígenas na Constituição, feito através da imprensa pelo jornal *O Estado de São Paulo*, ataque dirigido principalmente à Igreja Católica (CIMI, CNBB), numa tentativa indireta de

³⁵ Essas emendas tinham diferenças marcantes, entre si: 1) a proposta da UNI reportava-se apenas ao “Capítulo das Populações Indígenas”, para que se incluísse onde coubesse, na CB, a proposta do CIMI dispunha sobre tudo o que dizia respeito às Nações Indígenas; 2) a proposta do CIMI utilizou o conceito de Nação Indígena para se referir aos diversos grupos indígenas; a proposta entregue pela UNI utilizou apenas índios; 3) na proposta do CIMI, o Brasil passaria a ser considerado uma República Federativa e plurinacional; a proposta da UNI seria a sociedade brasileira que passaria a ser considerada pluriétnica; 4) a proposta do CIMI vedava qualquer atividade extrativa de riquezas não renováveis, exceto cata, fискаção ou garimpagem, quando exercidas pelas próprias Nações Indígenas; a proposta da UNI abria uma exceção às explorações a serem realizadas pela União, quando houvesse relevante interesse nacional, assim declarado pelo Congresso Nacional, porém o lucro resultante da lavra seria integralmente revertido aos índios; 5) o CIMI propunha que as terras indígenas, as riquezas naturais do solo e do subsolo dos cursos fluviais, os lagos localizados em seus limites dominiais, os rios que nelas tivessem nascente e foz e as ilhas fluviais e lacustres fossem considerados bens das Nações Indígenas, enquanto a UNI propunha que as terras indígenas fossem considerados bens da União, inalienáveis, imprescritíveis e indisponíveis a qualquer título, vedada outra destinação que não fosse a posse e usufruto dos próprios índios.

neutralizar a alta visibilidade e relativo sucesso que o *lobby* indígena estava tendo no Congresso Nacional.

A série de artigos intitulada "Os índios na nova Constituição" foi publicada entre 9 e 14 de agosto de 1987 com manchetes como: "A conspiração contra o Brasil", "Nem só de índios vive o CIMI", "O CIMI e seus 'irmãos de estanho'", "Índios, o caminho para os minérios" e "CIMI propõe a divisão do Brasil". O primeiro dos seis artigos mencionava um documento assinado por 47 mil austríacos caracterizado como "uma conspiração internacional envolvendo restrições à soberania nacional sobre a região amazônica, sob o pretexto de preservar as culturas das etnias silvícolas, a ecologia e as riquezas minerais do subsolo daquela região" (Correio Brasiliense, 13 de agosto de 1987). O periódico paulista afirmava ter em mãos documentos autenticados que provavam a conexão do CIMI com um complô internacional através de certo "Conselho Mundial de Igrejas Cristãs", com o objetivo de dividir o Brasil, explorar seus recursos minerais e restringir a soberania brasileira na região amazônica (RAMOS, 1997, p. 22).

As organizações imputadas divulgaram notas na imprensa repudiando as acusações. Foi importante também o artigo publicado pelo Senador Severo Gomes (PMDB/SP) no jornal Folha de S. Paulo, no qual esclarecia à opinião pública sobre quais eram os verdadeiros conspiradores e os objetivos da Campanha do Estadão. Segundo o artigo, foram as empresas privadas de mineração que articularam a campanha no Estadão. Elas estavam descontentes com o tratamento especial que o Anteprojeto dava ao subsolo das terras indígenas, particularmente, por restringir à União a possibilidade de minerar nessas terras, após a aprovação pelo Congresso Nacional, apenas para o consumo interno, desde que comprovada a inexistência de reservas conhecidas e exploráveis, em outras partes do território nacional. A campanha difamatória organizada pelos grupos econômicos, interessados na exploração dos recursos naturais das terras indígenas conseguiu alcançar seus objetivos.

A Campanha do Estadão não teve repercussão no Espírito Santo, pelos menos é o que foi constatado após uma consulta aos jornais impressos de maior circulação no Estado. Os jornais capixabas fizeram uma cobertura, quase que diária, dos trabalhos da ANC, porém não foi veiculada nenhuma notícia sobre o movimento dos povos indígenas no processo.

O relator Bernardo Cabral modificou o Substitutivo, permitindo a exploração indiscriminada dos minérios e retirando qualquer direito ou proteção aos índios considerados "aculturados" (CPI - SP). As denúncias foram tão graves que

provocaram a convocação de uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), no Congresso Nacional, destinada a apurar a veracidade delas.

No relatório da CPMI elaborado pelo Senador Ronan Tito (PMDB/MG), ficou demonstrada a má fé do jornal ao divulgar informações baseadas em documentos falsos. Uma manobra realizada pelo presidente da CPI, Deputado Roberto Cardoso Alves, impediu a aprovação do relatório final, que concluía pela improcedência das acusações. Mesmo assim, esse relatório foi assinado pela maioria dos membros da CPI (CPI-SP, 1988, p. 23).

Em agosto de 1987, o deputado Bernardo Cabral, relator da Comissão de Sistematização, finalizou o seu Substitutivo ao Projeto de Constituição. Em relação aos direitos dos povos indígenas, houve um significativo retrocesso, prevalecendo as teses de um grupo de deputados e senadores do PMDB e do PFL liderados pelo senador José Richa (PMDB-PR), que representava os interesses do Conselho de Segurança Nacional. Esse substitutivo fez-se “tabula rasa” das decisões aprovadas pelo voto da imensa maioria dos membros da Subcomissão e Comissão (GAIGER, 1988). Diante de tão grave situação, a Coordenação Nacional

[...] articulou abaixo-assinado reunindo cerca de 90 assinaturas de personalidades ilustres do meio intelectual, artístico, religioso e empresarial e 43 entidades de âmbito nacional apoiando um conjunto de emendas alternativas, que permitiriam repor, em parte, os direitos indígenas ameaçados pelo substitutivo do relator. Nos dias 28 a 31 de maio, as lideranças dos diversos partidos políticos se reuniram na Constituinte para tentar acordo a respeito do capítulo “Dos Índios”. Após mais de 9 horas de intensas negociações, onde um poderoso *lobby* anti-indígena se defrontou com a persistência de parlamentares ligados à causa indígena, chegou-se à redação final de um acordo bem favorável à garantia de certos direitos indígenas no novo texto constitucional (CPI-SP, 1988, p. 21).

Foi necessário um grande trabalho de articulação com os constituintes para garantir que pelo menos 47 membros da Sistematização aprovassem, pelo voto, o que o deputado Bernardo não tivesse incluído no Substitutivo.

Outro elemento importante foi a presença de delegações de diversos povos indígenas em Brasília, a fim de fazer pressão sobre os constituintes.

Delegações indígenas de mais de 30 grupos diferentes chegam a Brasília para acompanhar as negociações e a votação do capítulo dos índios. Instalados no auditório de liderança do PMDB, os mais de 100 índios presentes expressaram por meio de cantos, danças e discursos o desejo de

ver seus direitos reconhecidos na Nova Constituição. Uma importante delegação dos índios Kayapó, sob a liderança de Raoni, se destacou na tarefa de pressionar os deputados para a efetivação de um acordo sobre os direitos indígenas e para derrubar o artigo que estabelecia a diferença entre índios aculturados e não-aculturados. Na tarde de 31 de maio, sob aplausos dos índios, os parlamentares ligados à questão indígena comunicaram que esse artigo havia sido suprimido e que o capítulo “Dos Índios” seria votado no dia seguinte (CPI-SP, 1988, p. 89).

Algumas delegações indígenas chamaram mais a atenção da imprensa, devido ao número de pessoas e aos seus adornos, como foi o caso dos Kayapó, enquanto outras praticamente passaram despercebidas, como foi o caso daquela constituída pelos Guarani.³⁶

O segundo substitutivo entregue pelo deputado Bernardo Cabral, em setembro de 1987, para ser votado pela Comissão de Sistematização, conseguiu ser pior e ainda mais retrógrado em relação aos direitos dos povos indígenas (Anexo A). Nele, afirmava-se, entre outras coisas, que os direitos assegurados no “Capítulo dos Índios” não se aplicavam àqueles índios em estágio de aculturação em convivência constante com a sociedade nacional, mas não habitassem terras indígenas (Art. 264).

Foi necessário um grande esforço por parte das organizações indígenas e indigenistas para conseguir novas articulações políticas, que decidissem de maneira favorável cada um dos pontos do projeto da Constituição Federal que tivesse implicação direta com a vida dos povos indígenas.

É que em relação aos direitos indígenas, o texto do Centrão “quase” conseguiu piorar o texto do Cabral... Não nos serve nem este, nem aquele. Precisávamos montar um sistema de emendas e destaques que opusessem a ambos (GAIGER, 1988, p.78).

Esse momento político representou um marco decisivo para a nova correlação de forças na ANC. Trabalharam de maneira conjunta todas as organizações indígenas e indigenistas, com o objetivo de redigir e encaminhar as emendas, para que fossem defendidas no plenário pelos constituintes aliados. O trabalho foi árduo, mas conseguiu-se assegurar quase todos os direitos reivindicados pelos povos indígenas, para o que foram necessárias também concessões por parte das organizações indígenas e indigenistas. Uma delas foi em relação à estatização da

³⁶ A presença dos Guarani na ANC foi confirmada por funcionários do CIMI.

mineração em terras indígenas. Insistir nessa tese poderia colocar em risco a possibilidade de resgatar a redação do capítulo sobre os índios.

Com 497 votos favoráveis, 5 votos contrários e 10 abstenções, foi aprovado, em 1 de junho, o Capítulo VIII, “Dos Índios”, “Da ordem Social”.

Os 497 votos favoráveis tiveram por suporte uns dos aportes mais exaustivamente construídos na história do atual processo constituinte. Por três semanas, revezavam-se na visita aos parlamentares os assessores do CIMI e de outras entidades de apoio à luta indígena, cruzando-se, nos corredores do Congresso, e às vezes encontrando-se nas mesmas salas de espera com os agentes do Conselho de Segurança Nacional, empenhados em captar votos para as suas teses a respeito dos índios. No dia 19 de maio, um dos interlocutores do “Centrão”, Dep. Bonifácio de Andrade (PDS-MG) declara, expressamente, a representantes da UNI, ABA, CEDI e CPI/SP, que sua posição a respeito do capítulo sobre os índios seria determinada após consulta ao Conselho de Segurança Nacional. O CSN ainda tinha porta-vozes explícitos nos deputados José Lins (PFL-CE), José Dutra (PMDB-NA) e Ottomar Pinto (PDB-RR). Defendendo teses reducionistas dos direitos indígenas, compareceu, também, o deputado Jorge Vianna (PMDB-BA) (GAIGER, 1988, p. 92).

Igualmente importante foi a participação dos indígenas vindos de diversas regiões do País para acompanhar as votações no Congresso Nacional

No mesmo período inicialmente quase 100, e ao final mais de 200 representantes indígenas de mais de 30 nações percorreram todos os gabinetes de deputados e senadores, levando textos das demandas que apoiavam para o capítulo sobre os índios (Alcenir Guerra, Jarvas Passarinho, Carlos Cardenal, Flávio Feldman e Eraldo Trindade). Na última semana antes da votação, os índios fizeram “corredor polonês” no acesso ao plenário, abordando cada constituinte que passava. Todos os índios compenetraram-se em dominar a proposta em detalhe e em conhecer as propostas contrárias. [...] Os índios utilizaram a estadia em Brasília, nos dias precedentes ao do acordo, para visitar personalidades do “mundo branco” em busca de alianças: o Procurador Geral da República, o Presidente do Conselho Federal da OAB, o Reitor da Universidade de Brasília, o Secretário-Geral do Ministério da Justiça e do Conselho da Defesa dos Direitos Humanos e o Presidente da Diretoria da CNBB (GAIGER 1988, p. 96).

No mês de julho de 1988, o redator da Constituição, o deputado Bernardo Cabral, entregou o Projeto de Constituição B, que foi a redação revisada e renumerada do que foi aprovado pelo Plenário da ANC. O Projeto de Constituição B apresentava duas alterações anti-regimentais em dois artigos relativos aos povos indígenas: o que tratava da posse da terra pelos índios e o relativo à demarcação das terras indígenas. Esse fato exigiu das organizações indígenas e indigenistas uma grande

correria à “caça” dos constituintes que pudessem apresentar as emendas necessárias para recompor os direitos indígenas.

No mês de agosto de 1988, iniciaram-se as votações das emendas ao Projeto de Constituição B. Novamente nesse período indígenas de todo o País concentraram-se em Brasília.

Desde a primeira semana do mês, estava em Brasília uma delegação de índios do Nordeste (nações Kapinawá, Xokó, Karapotó, Xukuru, Xucuru-Kariri, Potiguara, Garimpanko e Fulni-ô) a quem se somaram delegações Kayapó (inclusive Xikrin) e um Kaiowá. Os índios percorreram os gabinetes, dançaram nos corredores do Congresso, e desde o dia 17 concentravam-se no auditório da liderança do PMDB na Constituinte, junto à sala de reuniões (GAIGER, 1988, p.102).

A ANC encerrou os seus trabalhos no dia 22 de setembro de 1988. O texto constitucional votado nesse dia obteve 474 votos favoráveis. O capítulo relativo aos direitos indígenas constitui o Anexo B.

A Constituição de 1988 tornou-se um marco na luta dos povos indígenas, visto que, pela primeira vez, o Estado brasileiro passou a adotar uma legislação de caráter não-integracionista na sua relação com os povos indígenas. Diferentemente das outras Constituições que existiram no País, esta reconhece o direito à alteridade cultural dos povos indígenas. Outras conquistas expressivas foram:

- reconheceu-se que os direitos indígenas sobre as terras que ocupam são direitos originários, isto é, anteriores ao próprio Estado;
- garantiu-se que os recursos hídricos e a pesquisa e a lavra das riquezas minerais só podem ser efetivadas com a autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada a participação nos resultados da lavra, na forma da lei;
- condicionou-se a remoção de grupos indígenas à autorização ou referendo do Congresso Nacional;
- definiu-se com precisão e amplitude o que seriam terras indígenas;
- reiterou-se a nulidade e a extinção dos atos incidentes sobre as terras indígenas;
- estabeleceu-se, expressamente, a legitimidade processual dos índios, suas comunidades e organizações, descondicionando-a de qualquer assistência;
- eliminou-se a distinção entre índios aculturados e não aculturados;

- rompeu-se com o monopólio da FUNAI em relação às causas indígenas ao estabelecer expressamente como função do Ministério Público a defesa dos interesses e direitos indígenas e fixando-se exclusivamente à Justiça Federal o papel de apreciar as disputas sobre os direitos indígenas.

Cabe ressaltar, no entanto, a título de comparação, que no Continente Americano existem constituições muito mais avançadas em se tratando dos direitos dos povos indígenas, como é o caso da Bolívia, da Colômbia, do Equador, da Guatemala, do México, da Nicarágua, do Paraguai e do Peru, onde há o reconhecimento explícito da diversidade étnica e cultural dessas sociedades.

[...]

Artigo 2: A Nação (mexicana) tem uma composição pluricultural sustentada originalmente nos seus povos indígenas que são aqueles que descendem de populações que habitavam no atual território do país no início da colonização e que preservam suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte de elas (MÉXICO, 1989).

São grandes as diferenças quanto ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural nos países habitados pelo povo Guaraní: dois reconhecem a diversidade étnica e cultural da sociedade (Paraguai e Bolívia); dois apenas reconhecem a existência dos grupos indígenas (Brasil e Argentina) e um deles (Uruguai) nem mesmo reconhece a existência de povos indígenas em seu território.

O reconhecimento da diversidade étnica e cultural da sociedade de um país implica “colocar em xeque” um dos pilares no qual foi construído o Estado-nação moderno, que é a homogeneidade cultural, levando assim a uma relativização da superioridade da “cultura comum”, que nada mais é do que a extensão da cultura hegemônica a todo o tecido social. Sob a ótica jurídica, seria mais fácil a construção de um diálogo intercultural em uma sociedade que de partida auto-reconhece sua diversidade étnica e cultural.

Outro avanço que se faz notar é quanto ao uso das línguas indígenas. Nas constituições da Colômbia, da Venezuela, do Equador, da Nicarágua, do Peru e do

México, ocorre reconhecimento das línguas indígenas como oficiais nas regiões e territórios do país onde elas sejam faladas³⁷.

Na Constituição do Peru, está assegurado ainda que todo peruano tenha direito a usar seu próprio idioma, ante qualquer autoridade mediante um intérprete. O Paraguai é oficialmente considerado um país pluricultural e bilíngüe, onde são idiomas oficiais o castelhano e o guarani. Em três outros países, onde vivem grupos guarani (Brasil, Bolívia e Argentina), as línguas indígenas apenas são reconhecidas como línguas maternais.

O não-reconhecimento das línguas indígenas como línguas de vida pública a serem usadas na relação com o Estado e com o restante da sociedade, traz grandes prejuízos para a sobrevivência e desenvolvimento delas, uma vez que as línguas e as culturas originárias ficam reduzidas ao âmbito privado³⁸ e se transformam em idiomas carentes de funcionalidade social. Essa reclusão ameaça seriamente a sobrevivência das línguas, pois se sabe que uma das razões pelas quais é improvável que aquelas, que não alcancem um *status* de línguas públicas sobrevivam, a falta de oportunidades ou de incentivos para as pessoas usá-las e desenvolvê-las de maneira cognitivamente estimulante (TUBINO, 2004, p.88).

Vários países da América Latina como a Argentina, a Colômbia, o Equador, a Guatemala, o Paraguai, o Peru, o Panamá, o México, a Nicarágua e a Venezuela reconhecem e asseguram em suas Constituições o direito dos povos indígenas à propriedade coletiva da terra.

Existem grandes diferenças jurídicas também em relação ao direito à terra entre os países onde vive o povo Guarani. Argentina e Paraguai reconhecem aos povos indígenas o direito à propriedade coletiva das terras que tradicionalmente ocupam. O

³⁷ O castelhano é a língua oficial da Colômbia. As línguas e dialetos dos grupos étnicos são também oficiais nos seus territórios. O Equador respeita e estimula o desenvolvimento de todas as línguas dos equatorianos. O casteliano é a língua oficial. O quéchua, o xuar e as demais línguas ancestrais são de uso oficial para os povos indígenas, nos termos que a lei determina. A língua oficial da Venezuela é o casteliano. As línguas indígenas também são de uso oficial para os povos indígenas e devem ser respeitados em todo o território da República, por constituírem patrimônio cultural da Nação e da humanidade. São línguas oficiais do Peru o casteliano e, nas zonas onde predominam também o são o quéchua, o aymara e as demais línguas aborígenes, segundo a lei.

³⁸ O conceito de privado, nesse caso, está sendo utilizado para o ambiente da aldeia e não somente da família.

Brasil reconhece a posse da terra aos povos indígenas e a Bolívia, apenas o uso delas.

As constituições da Argentina, da Venezuela, do Equador, do México e do Peru asseguram aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngüe e intercultural. Nos países habitados pelo povo Guaraní, existe grande diversidade no tocante à questão educação escolar garantida aos povos indígenas. A Constituição da Argentina prevê o direito a uma educação intercultural; a do Paraguai, uma educação bilíngüe e o respeito à identidade cultural dos povos indígenas; a do Brasil, o uso da língua materna no ensino fundamental e processos próprios de aprendizagem e a Constituição da Bolívia não faz nenhuma referência à questão da EEI.

Por ser um povo que caminha, os Guaraní lidam com essa diversidade cultural, na sua relação com os Estados e as “sociedades” dos países por onde caminham. Outro problema enfrentado pelo povo Guaraní, no Brasil e na Argentina, são as diferenças no trato da questão indígena, que acontecem em consequência dos sistemas federativos desses dois países. O caso específico do Brasil será analisado no item 3.8 deste Capítulo.

Os Guaraní, em particular, e os povos indígenas, em geral, enfrentam outro problema que se relaciona a negação desses direitos na prática. A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi apenas o primeiro passo na luta dos povos indígenas brasileiros, uma vez que continua a batalha contra o Estado para que se cumpram os direitos estabelecidos na Carta Magna. É necessário um acompanhamento constante da atuação do Congresso Nacional, para que a Constituição Federal não venha a sofrer reformulações, que possam colocar em risco os direitos conquistados.

Outra luta dos povos indígenas e das organizações indígenas e indigenistas, com relação ao Congresso Nacional tem sido pela aprovação de legislações correlatas e pela reformulação do Estatuto do Índio, como veremos no item 3.6 deste Capítulo.

Encontram-se tramitando, no Congresso Nacional, vários projetos de lei ou de emenda constitucional, apresentados “no sentido de excluir ou diminuir garantias aos povos indígenas, sob as mais diferentes justificativas” (Valle, 2006).

O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n.º 38 de 1999, do senador Mozarildo Cavalcanti (RR), visa a estabelecer um limite territorial por Estado para a demarcação de terras indígenas e para a criação de Unidades de Conservação, e pretende submeter os processos administrativos de demarcação de terras indígenas ao Senado Federal.

O Projeto de Lei n.º 188, de 2004, do Senado, propõe incluir no GT de Identificação de Terras Indígenas a participação de representantes do Senado Federal, do Ministério da Fazenda e da Advocacia Geral da União.

Além disso, o PEC n.º 3 de 2004, propõe que os imóveis existentes dentro do território indígena sejam desapropriados e não apenas indenizados as benfeitorias, como estabelece a legislação atual. Assim como o Projeto n.º 161, de 2002, quer legalizar a mineração em terras indígenas de forma contrária aos interesses desses povos.

Essas e outras ações “revisionistas” partidas principalmente do Senado Federal levaram os povos indígenas e as organizações indigenistas e ambientalistas a realizarem uma campanha de mobilização pública em 2003, o que conseguiu arrefecer o ânimo de seus defensores e fez com que as propostas voltassem a ser discutidas nas comissões de mérito. Porém, em todos os casos há pareceres favoráveis de seus respectivos relatores, o que significa um grande risco, uma vez que podem, a qualquer momento, ser votadas e voltar para aprovação final de plenária no Senado Federal (VALLI, 2006).

A batalha dos povos indígenas contra o Estado, para que se cumpram os direitos estabelecidos em lei, pode ser constatada no Capítulo V, que aborda a questão da construção do Programa de Educação Escolar Indígena Guarani do Espírito Santo.

A situação de desrespeito aos direitos dos povos indígenas não é diferente nos países da América do Sul, onde vive o povo Guarani. As comunidades Guarani Mbya, que vivem no Vale Cuña Pirú, Província de Misiones, na Argentina,³⁹ tiveram

³⁹ A Argentina não tem aplicado medidas efetivas para a entrega de títulos de propriedade das terras e dos territórios indígenas, não obstante terem sido reconhecidos os direitos de propriedade comunitária na Constituição Nacional de 1994. Mais de dez anos têm transcorrido e, para poder acessar a esse direito, os indígenas devem fazer frente a longos processos jurídicos e administrativos de reclamação. Enquanto esses processos se desenvolvem, as terras são invadidas sem nenhum

suas terras ocupadas pela Empresa de Celulose da Argentina, que doou 6.000 hectares dos territórios ocupados tradicionalmente por este povo à Universidad Nacional de La Plata. Os representantes do povo Guaraní acionaram os representantes do Governo, exigindo que se respeitem os seus direitos de propriedade das terras garantidos pela Constituição Nacional e pela Convenção 169 (POVOS, acesso 15 nov. 2006).

O Paraguai é considerado pela opinião pública internacional como sendo o país onde ocorrem as maiores discrepâncias entre as leis instituídas pelo Estado e as suas práticas.

Paraguai é inclusive um precursor da inclusão ampla dos direitos dos povos indígenas, tal como o estabelece o capítulo V da sua Constituição, onde se reconhece, entre outros princípios e direitos, a preexistência dos povos indígenas ao Estado, seus direitos à propriedade comunitária de suas terras em extensão e qualidade suficiente para a preservação, a autonomia política consuetudinária interna das comunidades e outros mais. Este marco constitucional é referendado com a adoção da Convenção 169 da OIT como lei nacional Nº. 234 de 1993. Além disso, concorrem para reforçar este marco jurídico uma grande parte dos tratados e convênios de direitos humanos, o que poderia qualificar o Paraguai com alto nível jurídico em matéria de direitos indígenas e vontade ratificadora de instrumentos de direitos humanos, o que poderia levar a pensar que o Paraguai é um país com um alto padrão jurídico no que diz relação aos direitos indígenas e à vontade ratificatória de instrumentos de direitos humanos. Quase não é preciso dizer que o grau de contradição entre as leis e seu cumprimento é tal que a realidade histórica presente dos povos indígenas do Paraguai se assemelha a uma inversão proporcional: quanto mais direitos reconhecidos mais direitos violados ou negados (POVOS, acesso 15 nov. 2006.)

Na Bolívia, o povo Guaraní e os outros povos indígenas convivem, entre outros problemas, com os impactos ambientais gerados pela exploração de petróleo em seus territórios.⁴⁰ Em outros países, a realidade é ainda pior, uma vez que os direitos

controle por parte do Estado. Mesmo nos casos de terras de propriedade fiscal, o Estado não tem implementado nenhuma medida que permita a transferência direta dessas terras às comunidades (ESQUIVEL, 2007, tradução Marcos Sánchez, 2007).

⁴⁰As empresas petrolíferas operam em blocos superpostos aos territórios indígenas (chamados de "Terras Comunitárias de Origem" – TCO) demandados pelos povos indígenas. A companhia Rapsol dispõe de 22 blocos, com uma superfície de 4,9 milhões de hectares, superpostas a 17 TCO da Amazônia e o Chaco, comprometendo a vida das comunidades Chimane, Mesetene, Tacana, Mojenha, Juracaré e Guaraní. As comunidades guarani encontram-se afetadas também pela construção do gasoduto Bolívia – Brasil, de propriedade de Transredes (ENRON – Shell) e Petrobras, cuja extensão é de 3.150 km. Além disso, existe o gasoduto lateral Cujabá, de propriedade de ENRON – Shell, cuja extensão é de 626 km, afetando 24 comunidades chiquitanas e dois avoreas. O gasoduto Jacuíba – Rio Grande, de propriedade de Transierra (Repsol e Petrobras), com um comprimento de 431 km (POVOS, Acesso 8 out. de 2006, tradução Sánchez, 2007).

dos povos indígenas ainda nem estão assegurados pelas constituições, como é o caso do Chile.

O Uruguai e El Salvador são países cujos governos não reconhecem a existência de indígenas, apenas de mestiços integrados à sociedade nacional.⁴¹ No caso de El Salvador, várias organizações não-governamentais discordam da posição governamental e lutam pelo reconhecimento dos indígenas no país.

[...] uma delegação não governamental apresentou ante o Comitê Internacional contra o Racismo das Nações Unidas (CERD) um informe *shadow* sobre a existência de discriminação em El Salvador contra populações indígenas e migrantes nicaraguenses, por parte do Estado salvadorenho.⁴² [...] Em seu relatório, o governo salvadorenho afirma que, em El Salvador, a população indígena se encontra dispersa entre a totalidade da sociedade salvadorenha e que, por isso, não existe racismo no país, bem como tampouco é necessária uma legislação especial para proteger os direitos dos indígenas. Também a delegação oficial salvadorenha afirmou, ante o CERD, que não pensam em ratificar o Convênio 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), porque isso violaria o direito à igualdade, contemplado na Constituição da República de El Salvador (DENUNCIA, acesso em 15 ag. 2006).

As organizações não-governamentais, que apresentaram o informe à CERD, afirmam que diferentes estudos revelam que pelo menos 12% da população salvadorenha é constituída por indígenas.

⁴¹Efetivamente, o Chile é um dos cinco países da América Latina que não contam com o reconhecimento constitucional dos povos indígenas, nem tampouco do caráter pluriétnico e multicultural do Estado. Para a Constituição Política, atualmente em vigor, que data de 1980, o único povo existente é o chileno. A legislação promulgada em 1990 (Lei n.º 19.253) reconhece aos indígenas um conjunto de direitos sobre suas terras, línguas e culturas. Contudo, o dito reconhecimento está muito abaixo das normas estabelecidas nos instrumentos internacionais que lhe são aplicáveis, entre os quais figura o Convênio 169 da OIT, de 1989, em que se reconhece aos indígenas um conjunto de direitos políticos (autonomia, consentimento prévio ao desenvolvimento de iniciativas suscetíveis de afetá-los, etc.), territoriais (direitos de posse ancestral e sobre os recursos naturais existentes nas suas terras) e culturais (direitos lingüísticos, validade dos sistemas normativos indígenas, direito das autoridades indígenas a aplicar justiça) de caráter coletivo. Também está muito abaixo daqueles direitos que têm sido reconhecidos aos povos indígenas na maioria dos países da região (POVOS, Acesso 8 out. de 2006, tradução Sánchez, 2007).

⁴² Um informe *shadow* é um contra-informe ao relatório oficial que cada Estado signatário da Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial deve apresentar ante o CERD a cada dois ou quatro anos. El Salvador não apresentava um informe desde 1995, ou seja: havia 10 anos.

4.3 A RATIFICAÇÃO DA CONVENÇÃO N.º 169

A aprovação da Convenção n.º 169 da OIT era uma das bandeiras de luta das entidades indígenas e indigenistas brasileiras. O texto da Convenção 169 foi enviado à Câmara dos Deputados, pelo Presidente da República, Mensagem n.º 367, no ano de 1991, submetido assim à apreciação do Congresso Nacional, em cumprimento ao Art. 49, inciso I da Constituição Federal Brasileira, e ao Art. 19 da Constituição da Organização Internacional do Trabalho. Depois de ter sido aprovada no Plenário da Câmara dos Deputados, e também, na Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias e na Comissão de Constituição e Justiça, a matéria passou a ser objeto de longa e controvertida trajetória no Senado Federal, principalmente quanto aos seus Arts. 14, 15, 17 e 32.

O Art. 14 da Convenção 169 versa sobre a necessidade de se reconhecerem aos povos indígenas os direitos de propriedade e posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Segundo alguns senadores, esse artigo da Convenção violaria o inciso XI do Art. 20 da Constituição Federal Brasileira, que declara serem bens da União as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. Ademais, pelo § 2.º do Art. 231, as terras indígenas tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Ao defender a ratificação da Convenção pelo Senado, o Senador Artur da Távola disse que o texto do Art. 14 parecia opor-se ao do Art. 20, inciso XI da constituição, se lido isoladamente. Contudo, a leitura dos artigos 34 e 35 da Convenção n.º 169 demonstra a flexibilidade presente nela:

[...]

Art. 34. A natureza e o alcance das medidas que sejam adotadas para pôr em efeito a presente Convenção deverão ser determinadas com flexibilidade, levando em conta as condições próprias de cada país.

Art. 35. A aplicação das disposições da presente Convenção não deverá prejudicar os direitos e as vantagens garantidas aos povos interessados em virtude de outras convenções e recomendações, instrumentos internacionais, tratados, ou leis, laudos, costumes ou acordos nacionais. (MAGALHÃES, 2002. P.100-101)

O Art. 15 estabelece que os direitos dos povos interessados nos recursos naturais existentes nas próprias terras deverão ser especialmente protegidos e há a possibilidade de esses povos participarem da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados. Em caso de pertencer ao Estado a propriedade dos minérios ou dos recursos existentes na terra, os governos deverão estabelecer ou manter procedimentos com vistas a consultar os povos interessados, a fim de se determinar se os interesses deles seriam prejudicados, e em que medida, antes de se empreender ou autorizar qualquer programa de prospecção ou exploração dos recursos existentes no referido território. Os povos interessados deverão participar, sempre que for possível, dos benefícios que essas atividades produzam e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades.

As consultas e indenizações previstas para os povos indígenas, em caso de exploração, pelos Estados, de recursos naturais existentes nas terras que ocupam, pelo Art. 15 da Convenção, não estão entre as enumeradas no §1.º do Art. 20 da Constituição brasileira. Este último só se refere aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e aos órgãos da administração direta da União. O § 3.º do art. 231 da Constituição Brasileira é menos amplo ao referir-se aos índios nesses termos: “o aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada a participação nos resultados da lavra, na forma da lei” (BRASIL, 2000)

O art. 16 permite o traslado e o reassentamento de povos indígenas, desde que sejam considerados necessários e concedidos livremente e com pleno conhecimento de causa. Esse artigo foi considerado um retrocesso pelos senadores, uma vez que, pelo § 5.º do Art. 231 da Constituição Brasileira, “[...] é vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantindo, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco”. (Brasil, 1988, p. 8)

O Art. 32 conclama os governos a adotar medidas apropriadas, inclusive mediante acordos internacionais, para facilitar os contatos e a cooperação entre povos indígenas e tribais através das fronteiras, inclusive as atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e ambiental. Da parte de alguns analistas, houve receio que a possibilidade de acordos intertribais ameaçasse de desmembramento o território nacional.

A aprovação da Convenção nº. 169, cuja aprovação se deu em 1 de setembro de 1991, pela Câmara dos Deputados, depois de superadas as controvérsias e esclarecidos os pontos polêmicos levantados pelos senadores em relação aos Art. 14, 15, 17 e 32, foi finalmente ratificada pelo Senado Federal em julho de 2004, ou seja, após treze anos de espera. A aprovação da Convenção 169 deu-se graças à árdua luta dos povos indígenas, de suas organizações e de todas as entidades que apoiavam as causas indígenas, que ano após ano fizeram pressão sobre os congressistas.

4.4 REFORMULAÇÃO DO ESTATUTO DO ÍNDIO

Inspirado na Convenção 107 da OIT, o Governo Militar sancionou, no dia 19 de dezembro de 1973, a Lei n.º 6.001, mais conhecida como o Estatuto do Índio. Porém, a sua formulação não levou em consideração as reivindicações dos povos indígenas, tampouco a questão do direito à alteridade cultural desses povos. A sanção dessa lei buscava somente responder às acusações externas de violações dos direitos humanos dos índios (SANTOS, 2002).

O Estatuto do Índio “[...] regulamenta a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (MAGALHÃES, 2002). Para tanto, fixa regras sobre a condição, os direitos e os deveres dos índios, atribuindo obrigações e competências aos órgãos do Poder Público, no que concerne

à proteção das pessoas e do patrimônio material e imaterial dos índios e comunidades indígenas.

A reformulação do Estatuto do Índio faz-se necessária, uma vez que políticas do Estado brasileiro, referentes aos índios, se encontram em uma situação de contraditória. Vale ressaltar que está em vigor um texto constitucional que passou a reconhecer o direito à diversidade cultural dos povos indígenas, contraposto a um Estatuto do Índio de cunho integracionista totalmente superado (Guimaraens, 2003).

No início da década de 1990, foram elaboradas três versões do Estatuto do Índio: sendo uma da FUNAI, outra do CIMI e a terceira do Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). O Executivo encaminhou ao Congresso Nacional, no ano de 1991, o Projeto de Lei n.º 2.057, visando à reformulação do Estatuto do Índio.

O processo de revisão do Estatuto do Índio foi inaugurado em fevereiro de 1991, durante o governo de Fernando Collor, em meio a uma série de medidas e atos normativos que tinham a finalidade de demonstrar à opinião pública nacional e internacional a consecução de uma política pública indigenista condizente com as soluções esperadas para sanar os problemas enfrentados pelos povos indígenas: invasões e exploração ilegal de recursos naturais das terras indígenas, mortes por doenças e por falta de assistência e assassinato de lideranças indígenas. Aquele era um momento de grande pressão nacional e internacional com relação à questão indígena, em particular com o caso Yanomami (SANTOS FILHO, 2006, p. 92).

Em 1994, o relator Luciano Pizzato apresentou seu substitutivo ao Projeto de Lei n.º 2.057 com base nas propostas do CIMI e do NDI, que foi aprovado por unanimidade pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, criada para discutir o Estatuto do Índio. No entanto, a tramitação desse estatuto, no Congresso Nacional foi interrompida no governo de Fernando Henrique Cardoso.

[...] Com a eleição do novo governo (Fernando Henrique Cardoso), ocorreu uma retirada do projeto "Estatuto das Sociedades Indígenas" do Congresso. A nova proposta governamental só apareceu no cenário das comemorações dos 500 anos, intitulada "Estatuto dos Índios, das Comunidades e das Organizações Indígenas". É óbvio que há avanços, mas há itens que preocupam a comunidade de antropólogos, como aqueles referentes a exploração dos recursos florestais, minerais e hídricos em terras indígenas. Há também a questão da ampla participação das lideranças indígenas, de suas organizações e de entidades de apoio em todo este processo. Em última análise, trata-se de um Estatuto para os Povos Indígenas, reconhecidamente minoritários e protegidos internacionalmente (OLIVEN, acesso em 20 jul. 2007).

Outros pontos questionados em relação ao projeto são a adoção da expressão povos indígenas, a questão da tutela e a administração do patrimônio indígena (PANKARARU, 2006).

Com a aprovação da Convenção 169 da OIT, não haveria mais motivos para o questionamento da adoção do termo povos indígenas, uma vez que essa convenção ratificada pelo Brasil, o adota e, como já vimos, faz as devidas observações quanto à sua definição. Os outros pontos são vistos de maneira controversa: há setores que defendem que o Órgão Federal Indigenista deve ser o gestor do patrimônio dos povos indígenas, enquanto as organizações indígenas defendem que os próprios índios sejam os gestores de seus bens e recebam apenas apoio desse Órgão (PANKARARU, 2006).

A tutela é vista por alguns setores da sociedade como sendo um princípio revogado pela Constituição Federal, no entanto outros setores afirmam que ela está em vigor e que ela deve ser mantida no Estatuto do Índio como um mecanismo de proteção aos direitos e aos interesses indígenas. Efetivamente, há setores que defendem que a tutela existe, mas que no novo estatuto ela deve ser substituída por normas de proteção aos índios e ao seu patrimônio territorial, ambiental e cultural (PANKARARU, 2006). Cabe ressaltar que algumas lideranças indígenas têm apresentado resistência em abdicar da tutela, acreditando equivocadamente que ela lhes assegure plena imunidade (LARAIA, acesso 15 maio 2007).

Como já foi dito anteriormente, a tutela aos povos indígenas tinha sido instituída pelo Código Civil (1916), que, no seu Art. 6.º, declarava os índios relativamente incapazes para a prática de atos da vida civil e por isso ficariam sujeitos ao regime tutelar, que cessaria à medida que fossem adaptando-se à civilização do País. O novo Código Civil, instituído pela Lei nº. 10.406, de 10 de janeiro de 2002, aboliu de seu texto o princípio da incapacidade relativa dos povos indígenas e afirma em seu Art. 4.º, parágrafo único, que a capacidade dos índios será regulada por legislação especial. No entanto, essa regulamentação ainda não foi feita.

A questão da exploração dos recursos naturais das terras indígenas é o item em torno do qual se dão as maiores disputas políticas e em que estão envolvidos

diversos setores da sociedade, dadas as diferentes formas de interpretar o assunto, além dos interesses econômicos, ambientais e outros que estão em jogo.

Há setores que são contrários à exploração dos recursos minerais, hídricos e florestais das Terras Indígenas. Consideram que tais atividades podem gerar invasões de terras, impactos ambientais, culturais, sociais para os povos indígenas. Argumentam também que muitos povos indígenas não têm o costume de lidar com grandes quantidades de dinheiro e por isso ficariam bastante vulneráveis. Outros setores defendem que tais atividades estão previstas na Constituição e devem ser regulamentadas de forma que os direitos indígenas sejam amplamente protegidos, sendo que, inclusive, algumas comunidades defendem o garimpo indígena e manejo florestal para garantir a sua sustentação (PANKARARU, 2006, p.80).

Uma grande esperança de aprovação do Estatuto do Índio surgiu com a eleição de Lula para o primeiro mandato. “Lula e a bancada petista se comprometeram em defender a aprovação da nova lei. Porém, essa questão continua sendo mais uma dentre as tantas promessas de campanha” (PANKARARU, 2006, p. 81).

Nesses 15 anos (1991/2006) em que o projeto de reformulação do Estatuto do Índio tramita pelo Congresso Nacional, as organizações indígenas e indigenistas têm feito manifestações e realizado denúncias e campanhas pela aprovação desse estatuto. Essa reivindicação tem entrado sempre nas propostas dos Fóruns Sociais Mundiais elaboradas pelos povos indígenas brasileiros e encaminhadas ao Congresso Nacional. Essa é também uma das reivindicações do documento final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, realizada em Santa Cruz de Cabrália, no ano de 2000.

Nove representantes da Comissão Indígena Pós-Conferência e os diretores do Cimi, que se encontram reunidos em Luziânia, município vizinho a Brasília, entregaram ontem (19/06/2002) à Câmara dos Deputados o abaixo-assinado que pede aos parlamentares a aprovação do Estatuto dos Povos Indígenas nos termos da proposta da Assembléia Indígena de 2001, encaminhada ao Congresso Nacional em abril do ano passado. Com 780.475 assinaturas recolhidas em todo o país, o abaixo-assinado é uma das principais iniciativas da Campanha da Fraternidade que este ano foi dedicada à causa indígena (PROPOSTA, acesso em 19 jul.2007).

O abaixo-assinado também não conseguiu fazer com que o projeto do Estatuto do Índio fosse aprovado pelos parlamentares. Outra tentativa de aprovação foi feita em 2003, com a criação da Frente Parlamentar em Defesa dos Povos Indígenas. A iniciativa de criar a Frente envolveu, além de parlamentares, a Coordenação-Geral de Defesa dos Direitos Indígenas da FUNAI, a Associação dos Povos e

Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOIME) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

A última grande mobilização dos povos indígenas pela aprovação do Estatuto do Índio e pela definição de uma política pública para os povos indígenas culminou com um Encontro, realizado em Brasília, com mais de 700 lideranças representantes de 89 povos indígenas, entre os dias 25 e 29 de abril de 2005. Os participantes do Acampamento Terra Livre, como foi chamado esse Encontro; elaboraram um documento final que foi apresentado à sociedade brasileira e encaminhado ao Executivo Federal, ao Congresso Nacional e ao Poder Judiciário.

Os participantes do Acampamento Terra Livre reivindicaram a criação de um Conselho Nacional de Política Indigenista composto por representantes dos povos indígenas, das entidades de apoio à causa indígena e do Governo Federal, com o poder para coordenar as ações do Governo nos vários ministérios, voltadas aos povos indígenas. Outra reivindicação dos povos indígenas foi que não se reformulassem os Arts. 231 e 232 da Constituição Federal e que se aprovasse o Estatuto do Índio.

Após a realização do Acampamento Terra Livre, foi criada, em março de 2003, a Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI), com a participação de 13 representantes de órgãos do Governo, 20 indígenas (metade com direito a voto) e dois representantes de entidades indigenistas. A CNPI tem caráter de acompanhamento e proposição das ações indigenistas e do anteprojeto de lei do desse Conselho e sua duração será até a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista. Após a aprovação do Conselho, tornar-se-á mais fácil conseguir a reformulação do Estatuto do Índio.

4.5 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E OUTRAS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS

Além da Constituição Federal e da Convenção n.º 169, outro marco importante no que se refere à escolarização de povos indígenas brasileiros foi a promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, que reafirma, no Art. 32, que a EEI deve ser ministrada na língua portuguesa. No entanto, assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e de processos próprios de aprendizagem, como exposto no Capítulo 210 da Constituição Federal.

A EEI é mencionada também nos artigos 78 e 79 da LDB, que preconizam como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar intercultural e bilíngüe, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada sociedade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar sua memória histórica e reafirmar sua identidade, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos.

Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa com a participação das comunidades indígenas em sua formulação, que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos. A LDB prevê também a formação de pessoal especializado para atuar na EEI e a elaboração e publicação de materiais didáticos a serem utilizados nessa modalidade de educação.

Também no rastro da Constituição de 1988 foi editado o Decreto n.º 26, de 14 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a EEI no Brasil e determina que o MEC⁴³ coordene as ações a ela referentes, cabendo aos estados e municípios a sua execução. A Portaria Interministerial MJ/MEC, n.º 559, de 16 de abril de 1991, estabelece a criação dos Núcleos de EEI (NEIs), de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas e com atuação na EEI. A Resolução CNE/CEB n.º 002, de 19 de abril de 1999, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. A Resolução CEB/CNE, n.º 003, de 10 de novembro de 1999, fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

⁴³ No MEC, a EEI está a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNE/Indígena), publicado no final de 1998, foi elaborado com o objetivo de subsidiar a elaboração e a implementação de programas de EEI e contribuir para a formação de professores indígenas e de técnicos, a fim de que se tornem aptos a apoiar e viabilizar essa modalidade de ensino. Esse documento foi produzido com a contribuição de diversos professores índios, com algumas secretarias estaduais e municipais de educação, de entidades não-governamentais e de intelectuais de diversas universidades brasileiras, tais como professores, antropólogos e lingüistas. Em decorrência disso, o documento reflete a multiplicidade dos atores envolvidos em sua formulação (MEC, 1995).

A multiplicidade de atores envolvidos no processo de elaboração do RCNE/Indígena foi muito positivo, pois assim se agregou ao documento um valor político muito maior. Sendo esse processo construído coletivamente, terá mais chances de sair do papel e fazer parte da prática cotidiana escolar. Mas, por outro lado, essa multiplicidade de atores propiciou uma grande diferença no trato com as questões teóricas, o que se pode constatar quando se comparam os textos das diversas áreas de estudo.

É grande o desnível entre tais textos. O texto de Matemática sobre o estudo do espaço propõe um diálogo entre os conhecimentos etnomatemáticos e matemáticos sobre o assunto, contudo, sem confundir essas duas modalidades de saberes. Essa confusão é observada no texto de Geografia. Comparando-se essas e outras áreas do ensino, constata-se que a questão da interdisciplinaridade, não levada em consideração pelos autores do documento, seria extremamente necessária (COTA, 2000).

Como o RCNE/Indígena tem a pretensão de assumir uma função formativa, deveria apresentar as diversas teorias da aprendizagem da Psicologia e não apenas uma como sendo a “verdadeira”.

No programa de línguas, é sugerido, entre outras atividades, para o ensino-aprendizagem da oralidade, “[...] a leitura de pequenos textos com conteúdos e vocabulários apropriados à idade dos alunos”. (MEC, 1995, p. 131).

Em todas as áreas de estudos aparecem idéias semelhantes: partir do simples para o complexo, do local para o global, do concreto para o abstrato, do fácil para o difícil, idéias essas baseadas na teoria do desenvolvimento elaborada por Piaget, mas que não é a única (COTA 2000).

Outra crítica que se pode fazer ao RCNE/Indígena é que ele prevê que o professor indígena, apenas com uma formação em nível de Ensino Médio, seja capaz de realizar pesquisas lingüísticas e antropológicas, produzir material didático, propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato, além de exercer a função de docência (MEC, 1995).

Quando um professor “branco” começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina. Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração do todo o projeto político pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não índio tem, a sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na internet), toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por fazer” (MAHER, 2006, p.25).

A EEI também está assegurada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O PNE foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com assessoria do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES/USP). A primeira versão do capítulo sobre a EEI foi redigida por dois professores⁴⁴ da USP a convite do NUPES. Essa versão foi retrabalhada pela coordenadora do documento, Eunice Durham, e incorporada à proposta inicial.

Outra proposta do capítulo sobre a EEI foi elaborada por representantes de órgãos governamentais e entidades indigenistas reunidos pelo Comitê de EEI do MEC, em 1997. O documento final, com 21 metas incorporadas ao PNE, foi elaborado com base nas duas versões preliminares (SILVA, 2001).

⁴⁴ Professores Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni, do MARL.

O PNE apresenta um capítulo sobre essa modalidade de educação dividida em três partes. Na primeira delas, faz-se um diagnóstico da oferta da educação escolar aos povos indígenas brasileiros. Na segunda parte, encontram-se as diretrizes para a EEI. Na terceira e última, são apresentados os objetivos e metas da EEI.

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido nos textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz – em seus diversos pontos - , retrocessos significativos com relação aos direitos dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e sejam parte de seus projetos de presente e futuro (SILVA, 2001, p. 6).

Do ponto de vista de Freire (2004), o mais importante em relação ao PNE são os prazos fixados para a realização das metas, para se verificar em que medida estão sendo cumpridas. Estava previsto que, até janeiro de 2002, deveria ter sido criada a categoria oficial de “escola indígena” e implantadas as Diretrizes e Parâmetros Curriculares e o estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura escolar.

Além disso, janeiro de 2003 foi o prazo estabelecido para o reconhecimento e a regularização das escolas indígenas existentes, para a formulação de um plano de implementação de programas especiais voltados à formação docente indígena em nível superior, com a colaboração das universidades. Essa seria também a data limite para criar, estruturar e fortalecer, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

Janeiro de 2006 foi o prazo estabelecido para que se equipassem as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. Ficou estabelecido ainda que, até o ano de 2011, dar-se-ia a universalização da oferta de programas educacionais equivalentes às quatro séries do Ensino Fundamental e ampliar-se-iam os programas de 5ª a 8ª série. O mais importante não foi definido nesse documento, que é a questão do financiamento da EEI.

“[...] fazer leis e muitas vezes acatá-las como parâmetro para decisões jurídicas não significa ter uma política efetivamente estabelecida, pois esta última envolve, além do aspecto legislativo e jurídico acima mencionado, a criação de prioridades e destinação de verbas para o cumprimento das mesmas, coisas que estão ausentes da atual realidade brasileira” (CALEFATTI, 2003, p. 19).

No caso das ações relativas, além de não haver verbas garantidas, ocorrem também uma desobrigação do Estado para com elas.

No caso da temática da educação escolar indígena, o PNE aprovado traz, logo após a maioria das metas, anotações de rodapé que sugerem, por um lado, vaga lembrança quanto à responsabilidade da União. Por outro, no entanto, fica claro a ainda não garantia de financiamento público para as escolas indígenas e suas demandas. Das 21 metas, treze estão acompanhadas de dois asteriscos que remetem para a seguinte nota: “é exigida a colaboração da União”. Outras duas são seguidas de um asterisco que diz: “a iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União. Parece brincadeira de “passa anel”... com previsível e triste final inspirado na “política do “lavo as minhas mãos”. Ou seja, no fim das contas, nem municípios nem Estados, nem a União se comprometem com os cursos da educação indígena. Com ou sem PNE, continua tudo do jeito que está: o chamado dilema da “tríplice competência” – federalização, estadualização e/ou municipalização das escolas indígenas – fica sem solução (SILVA, 2001, p. 42).

O cumprimento das metas propostas pelo PNE está se processando de forma desigual nas escolas indígenas brasileiras, devido às incertezas em relação ao financiamento público da EEI, como pode ser constatado nos estados brasileiros onde vive o povo Guarani, assunto que será abordado no item 3.8 deste Capítulo.

Baniwa⁴⁵ (2006) faz ponderações sobre a fragilidade do atual sistema nacional de educação, baseado na teoria do Regime de Colaboração entre os três sistemas de ensino: federal, estaduais e municipais, que já funciona mal para a sociedade em geral, muito pior para os índios. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Ladeira (2006).

Os técnicos responsáveis por esta nova atribuição não estavam preparados para tal, não conheciam os índios, nunca haviam estado nas aldeias [...] existe uma coerção muito grande para que estes povos interiorizem as nossas práticas educativas, ainda que camufladas sob a égide do diferencial. [...] atualmente há um distanciamento entre a esfera normativa e a executiva, agravado pelas características da organização federativa do Estado brasileiro, onde os Estados federados têm autonomia na implementação das recomendações vindas dos Ministérios, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal. Os Estados têm também liberdade para interpretar e/ou adaptar ao contexto político local as normas emanadas de Brasília. Por isso também muito do descompasso entre uma proposição ministerial e as ações executivas vindas das secretarias estaduais/municipais que afetam diretamente as aldeias.⁴⁶

⁴⁵ Gersen Baniwa é representante indígena no CNE.

⁴⁶ LADEIRA, M. H.. Palestra proferida no II Seminário de Políticas de Ensino Médio. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

As consequências do sistema federativo brasileiro são sentidas com força pelo povo Guarani, que vive em constantes deslocamentos por vários estados brasileiros, questão a ser tratada também no item 3.8 deste Capítulo.

A institucionalização do Sistema Nacional de Educação como parte do sistema de ensino da União é a proposta da Rede de Cooperação Alternativa Brasil⁴⁷ (RCA) para solucionar as distorções e as diferenças na implementação entre os diferentes estados e municípios. Outra proposta da RCA diz respeito à implementação de uma política de EEI alicerçada em programas específicos, oriunda das práticas educacionais indígenas, em conformidade com os instrumentos legais de respeito à diversidade cultural e não como adaptações de programas formulados no âmbito da educação nacional.⁴⁸

Ladeira (2006), Baniwa (2006), Kahn e Azevedo (2004) postulam que, no Brasil, em termos de EEI, vem acontecendo uma mera adaptação dos programas da educação nacional para as escolas indígenas. As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento, calendário. Contudo, apresentam um agravante que é o da precariedade das condições materiais dessas escolas, que vai desde as péssimas condições físicas dos prédios escolares até a falta de material didático, merenda, entre outras carências.

Um desses exemplos é a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias, que é muito mais complexa do que, pode parecer à primeira vista. Educadores governamentais pensam que apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação da vida das aldeias (tempo de roça, de festas etc.), ilustrando os com desenhos indígenas, criando na língua indígena nomes para os meses, dias da semana, etc. Sob a máscara do respeito à diversidade cultural, se impinge aos povos indígenas uma nova representação do tempo. A questão vai ainda mais além, é que o objetivo do calendário é o controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. O problema é: quem deve exercer este controle, se pensarmos que este deve ser uma prerrogativa da comunidade para a qual a escola está dirigida? A questão é: como a comunidade irá criar um mecanismo de controle das atividades exercidas pelos professores? Há de se ter consenso interno para este exercício. Nesta posição, as instâncias oficiais, responsáveis pela implementação e acompanhamento das escolas

⁴⁷ A Rede de Cooperação Alternativa Brasil (RCA) é constituída por organizações não-governamentais indigenistas (CTI, CPI-AC, CCPY, ISA e IEPE) e organizações não-governamentais indígenas (Associação Vyty-Cati dos povos Timbira- MA e TO, Associação Terra Indígena do Xingu, Organização dos Professores Indígenas do Acre, Federação das Organizações do Rio Negro).

⁴⁸ O documento com as propostas da RCA foi encaminhado ao Governo brasileiro no ano de 2003.

nas aldeias, deveriam, ao invés de estar apenas fiscalizando, implementando essas novas práticas⁴⁹.

Adaptação piorada dos programas da educação nacional para as escolas indígenas, essa é a sensação que se tem ao analisar o Programa de EEI Guarani do Espírito Santo, principalmente nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, como veremos no Capítulo V.

Outra crítica feita aos programas de EEI diz respeito à importância exagerada dada ao discurso de gerenciamento e administração desses programas:

Credita-se uma importância exagerada ao discurso de gerenciamento e administração como fundamental para garantir-se uma suposta eficiência e controle das práticas educativas. O discurso tido como “consciente”, mas na verdade extremamente conservador de parte dos professores indígenas, é um exemplo significativo dessa redução do conhecimento ao domínio do aparato jurídico/administrativo. O domínio deste aparato referenda a posição desses professores como interlocutores preferenciais dos órgãos governamentais, legitimando assim este conhecimento técnico como imprescindível à melhoria da qualidade de ensino nas aldeias e do controle das práticas educativas. Esses professores indígenas não percebem que na quase totalidade do tempo a construção do seu discurso é que vem sendo controlado, pelos órgãos governamentais. A linguagem de eficiência e do controle tem promovido mais obediência às normas do que análise crítica⁵⁰

Para que se pudessem discutir as questões que têm travado o desenvolvimento das políticas e ações de EEI no País, foi realizada uma audiência pública pelo CNE, nos dias 26 e 27 de março de 2007, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

A razão principal da escolha do local foi a necessidade de o evento tratar de questões abrangentes e estruturantes, e o município de São Gabriel da Cachoeira é um dos poucos que poderia possibilitar isso, a partir das experiências concretas, como o fato de ter três línguas indígenas (Baniwa, Tucano e Nhegatu) co-oficiais do município e por ter um Sistema Municipal de Educação que contempla e garante a existência de subsistemas indígenas de educação. Isso não significa que na prática seja assim, mas experiências em curso podem ajudar nas discussões, uma vez que, ao que tudo indica, a educação escolar indígena caminha para se construir em um subsistema de educação nacional ou ainda em distritos educacionais indígenas (BANIWA, 2006, p.1).

A idéia de se criarem os distritos educacionais indígenas inspira-se do modelo que vem sendo adotado na área da saúde indígena. Na ocasião da audiência, em São

⁴⁹ LADEIRA, 2006

⁵⁰ Idem

Gabriel da Cachoeira, a Comissão Nacional de EEI trouxe informações acerca dos desafios da EEI no Brasil.

Os professores, lideranças indígenas e entidades de apoio que atuam no Rio Negro indicaram os problemas enfrentados na execução de suas ações na região. O Encontro gerou um documento cujo objetivo é orientar os encaminhamentos, sejam eles de competência do CNE, dos Sistemas de ensinos ou do MEC. Entre as reivindicações de abrangência nacional destacam-se:

- Encontrar formas de garantir a contratação de educadores/sabedores tradicionais das comunidades indígenas que não têm a formação escolar exigida pela Lei.
- Propor a realização de conferências para discutir as demandas da Educação Escolar Indígena.
- Orientar os Estados e Municípios (secretarias e conselhos) para: 1) respeitar o ordenamento jurídico próprio das escolas indígenas; 2) criar a categoria de professor e escola indígenas e sua consequente carreira do magistério; 3) criar normas administrativas próprias para atender a educação escolar indígena.
- Elaborar novos marcos regulatórios, consultando os povos indígenas, para efetivação e cumprimento de oferta de educação escolar desses grupos étnicos no Brasil, visando: 1) à criação de um sistema de ensino específico para atender a educação escolar indígena no país, que respeite a situação territorial e a diversidade cultural dos povos; 2) à garantia do atendimento de Ensino Médio e Superior específico para os povos indígenas; 3) ao atendimento educacional de indígenas que moram em centro urbanos e em territórios ainda não regularizados, de acordo com os princípios e diretrizes estabelecidos na legislação específica.⁵¹

A reivindicação para que se encontrem formas para a contratação de educadores/sabedores tradicionais das comunidades indígenas que ofereçam a formação escolar exigida pela lei se faz necessária, uma vez que a LDB, em seu Art. 26, dá abertura para que o currículo escolar, além da base nacional comum, seja complementado, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Contudo, não existe amparo legal para a contratação de profissionais (sábios indígenas, técnicos agrícolas e outros) fora do quadro do magistério para atender essa parte diversificada.

Não basta a garantia de que os conteúdos escolares sejam escolhidos de acordo com os interesses da comunidade. Um professor com formação em nível de ensino

⁵¹ MEC/SECAD. Relatório da audiência pública pelo CNE. São Gabriel da Cachoeira: 2007.

médio em magistério dificilmente será a pessoa mais indicada a orientar a comunidade no processo de implantação de um projeto de criação de abelhas, capivaras ou de peixes. Os Guarani do Espírito Santo desejam entre outras coisas, que a escola os ajude a pensar o problema da auto-sustentabilidade.

A reivindicação pela realização das conferências para discutir as demandas da EEI tem sido uma constante entre os povos indígenas. Durante o Seminário Nacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio Indígena, ocorrido em Brasília, no período de 4 a 8 de dezembro de 2006, procedeu-se a uma reunião com 50 lideranças e professores indígenas, na qual decidiram a Comissão de EEI, encaminhará proposta de reformulação da EEI até que se realize a Conferência Nacional de EEI. Essa decisão foi tomada levando-se em consideração que a legislação vigente no País prevê que para a implementação de qualquer política pública educacional para atender os povos indígenas, se deva ter a anuência deles.

Segundo os membros da Comissão propostas de políticas educacionais tem sido encaminhadas ao Governo, porém constata-se poucos avanços na EEI como comprova o diagnóstico elaborado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC em 2005.

Quanto à elaboração dos novos marcos regulatórios da EEI, acrescenta-se a seguinte informação:

O ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou às lideranças indígenas a elaboração de um documento que liste todas as dificuldades da área. Em reunião com professores indígenas na sede do Ministério da Educação, ocorrida nesta quarta-feira, 18, Haddad defendeu a elaboração de um projeto de lei que trate especificamente da educação indígena. “Se a comunidade se organizar e colocar no papel todos os obstáculos legais e normativos que impedem novos avanços para a educação escolar indígena, o MEC se compromete a tramitar no Executivo esse PL para encaminhamento ao Congresso Nacional”, garantiu (Brasil, acesso 18 jun. 2007).

Outro problema sobre o qual insiste Baniwa está relacionado à questão de participação dos povos indígenas nas esferas de poder e controle da EEI.

A fragilidade e inoperância dos mecanismos de participação e controle social das políticas e ações da educação escolar indígena, nos quais os índios são meros coadjuvantes, receptores ou mesmo vítimas das

chamadas políticas universais de direito à educação que prevalece na concepção e na prática das macroestruturas do Estado (tribunais, congressos Nacional, autarquias, etc.). Não basta boa vontade ou sensibilidade dos assessores ou aliados indígenas nos escalões inferiores do Poder, é necessária uma mudança substancial na forma de pensar, de organizar, de decidir e de fazer do Estado, se pretende pluriétnico ou multicultural.⁵²

No capítulo V, que trata da construção do Programa de EEI Guarani do Espírito Santo, veremos como é difícil a situação dos povos indígenas quando, nas unidades da Federação, onde vivem, só podem contar com a “boa vontade ou sensibilidade dos assessores ou aliados indígenas nos escalões inferiores do Poder”. (BANIWA, 2006, p.7). Este autor aponta para a necessidade de aprovação do novo Estatuto do Índio, a fim de que se possa garantir e articular a efetividade dos direitos indígenas conquistados na Constituição de 1988.

Kanh e Azevedo alertam para a necessidade de aplicação de maiores recursos nos programas de EEI.

O importante com relação aos recursos financeiros para as escolas indígenas é a conscientização dos órgãos governamentais sobre as necessidades especiais que essa educação exige, principalmente na primeira fase de criação de escolas e de concepção de PPPs, para a qual há uma demanda urgente por assessorias especializadas. Entre essas assessorias destaca-se a de lingüistas para assistir professores indígenas em suas comunidades no trabalho de sistematização da escrita das línguas indígenas, que servirá de base para que pesquisadores das ciências biológicas, humanas e exatas, acompanhados de antropólogos, possam trabalhar na produção de materiais didáticos específicos, seja em português, seja nas línguas indígenas (KAHN; AZEVEDO, 2004, p. 75).

Do nosso ponto de vista, deve-se tomar cuidado com as assessorias, porque elas podem levar a novas formas de dependência e “tutela” e também pode incorrer em outro equívoco, que é o da produção de materiais didáticos que acabam não sendo utilizados pelos educadores indígenas, a exemplo de alguns que foram produzidos pelos Guarani do Espírito Santo, com a ajuda de assessores, conforme veremos no Capítulo V.

O desejável é que, a médio e longo prazo, os próprios indígenas adquiram uma formação de qualidade em Antropologia, Lingüística e em outras áreas do conhecimento, para que eles próprios assumam os trabalhos necessários à

⁵² BANIWA, Gersen, Relatório de Atividades no CNE, Brasília: 2006, p. 3.

implementação dos programas de EEI e em outras áreas que se fazem necessárias para cada comunidade indígena em particular.

Por outro lado, não restam dúvidas de que ainda é muito pequeno o montante gasto com a EEI pelo Governo Federal.

Em 2005, no âmbito do Ministério da Educação foram investidos mais de R\$ 25 milhões em apoio à formação de professores indígenas; apoio à implantação de cursos de licenciatura para professores indígenas; produção de materiais didáticos específicos; construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas e aquisição de equipamentos para estas escolas; apoio ao desenvolvimento do ensino médio em escolas indígenas e formação de técnicos. Estes recursos são transferidos para secretarias estaduais e municipais de educação, organizações não governamentais e universidades. Na maioria dos casos os recursos são repassados via convênio das entidades com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, acesso em 14 jun. 2007).

Levando em consideração todas essas ações desenvolvidas pelo MEC, 25 milhões de reais podem ser considerados uma quantia irrisória, uma vez que, no Brasil, existem, segundo o Censo Escolar de 2005, 2.324 escolas funcionando nas terras indígenas, atendendo a 174.255 mil estudantes e que nessas escolas trabalham 9.100 professores indígenas⁵³.

Outros agravantes dessa situação são, por um lado, as precárias condições materiais das escolas indígenas e de formação dos professores indígenas; por outro lado, a dificuldade de as secretarias de educação municipais e estaduais concordarem em arcar com as despesas relacionadas à formação superior de professores e à produção de material didático. Na realidade, essas secretarias predispõem-se a investir somente nas ações que tradicionalmente vêm desenvolvendo com as escolas não-indígenas, ou seja, não reconhecem “[...] necessidades especiais que essa educação exige, principalmente na primeira fase de criação” (KAHN; AZEVEDO, 2004, p. 75). Essa é a situação vivida pelos sujeitos do Programa de EEI Guarani do Espírito Santo, abordada no Capítulo V.

As principais lideranças indígenas brasileiras afirmam que é preciso aproximar cada vez mais os projetos educacionais dos socioculturais dos povos indígenas. Para que isso ocorra, é necessário pensar e provocar mudanças estruturais profundas na

⁵³ Além dos recursos acima citados, as escolas indígenas recebem recursos federais através do FNDE, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Transporte Escolar, do Programa Dinheiro Direto na Escola e do FUNDEF.

concepção e na organização político-administrativa do Estado brasileiro, que envolvam todas as outras áreas e setores da vida indígena: território, educação, saúde, cultura, meio ambiente, economia, entre outros (BANIWA, 2006).

Em outras palavras, as políticas públicas e o respeito à diversidade étnica e cultural só se sustentam e têm sentido atrelados às outras políticas públicas e ao respeito aos direitos socioeconômicos dos povos indígenas.

Outra reivindicação dos povos indígenas dá-se no sentido de que as escolas destinadas aos não-índios sejam também interculturais, como estratégia no combate ao racismo e ao preconceito em relação aos povos indígenas e a outras “minorias”.

O que está escrito neste livro o nosso aluno já sabe: ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”, que trata o guarani como inferior. A escola do “juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios no Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito (FREIRE, 2006, p. 16).

Essas são palavras do professor guarani Algemiro Poty, da Escola Kyringue Yvotyty, da aldeia Sapukaia, Angra dos Reis, Rio de Janeiro, ao receber um livro paradidático editado pela Universidade do Rio de Janeiro, cujo texto valoriza os saberes indígenas e redimensiona a contribuição histórica dos povos indígenas para a cultura regional (FREIRE, 2004).

A educação escolar intercultural para os não-índios poderia contribuir para que os brasileiros tivessem uma opinião mais crítica em relação aos meios de comunicação que ainda tratam os povos indígenas com preconceito e hostilidade, como foi o caso da Revista Veja, veiculada em 14 de março de 2007. Na reportagem “Made in Paraguai: a FUNAI tenta demarcar área de Santa Catarina para índios paraguaios, enquanto os do Brasil morrem de fome”, afirma-se que, em Santa Catarina, essa etnia foi extinta ainda no século XVII.

No período do descobrimento, o litoral de Santa Catarina era habitado por índios carijós, subgrupo do povo guarani. Escravizada pelos colonizadores

portugueses, a etnia foi considerada extinta em meados do século XVII, segundo os registros dos historiadores. Essa versão não foi contestada até 1993, quando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) adotou a tese – controversa – de que ainda havia remanescentes dos carijós. A fundação se baseou num estudo publicado dois anos antes pela antropóloga Maria Inês Ladeira. Ela defende que alguns dos carijós teriam se refugiado no Paraguai, onde seriam chamados de embiás. Depois que o trabalho foi divulgado, dezenas de embiás paraguaios (e alguns argentinos) sentiram-se legitimados para invadir o parque ecológico da Serra do Tabuleiro, nas imediações de Florianópolis. Os índios se instalaram no Morro dos Cavalos, um dos pontos mais acidentados da região. Invasão consumada, a Funai planeja transformar o local em reserva indígena. Para brasileiro pagar e paraguaio (e argentino) usufruir (EDWARD, acesso em 15 nov. 2007.)

A reportagem desconsidera todos os outros pesquisadores que se têm dedicado ao estudo dessa etnia e omitem propositadamente dados antropológicos sobre os deslocamentos do povo Guarani e as diferenças entre as concepções de território existentes entre o povo Guarani e a sociedade não-índia. A reportagem omite que,

[...] para um Guarani, é absolutamente incognoscível a idéia de fronteira. Eles não se dizem gaúchos, catarinas, paranaenses, paulistas, capixabas, matogrossenses, uruguaios ou bolivianos. São Guarani e circulam por Ywy Rupa, como eles denominam o território Guarani. "Para você eu nasci no país Argentina. Para mim não, para mim não tem só um Paraguai, tudo isso aqui é mundo Paraguai. Tudo é Paraguai, porque nós não temos bandeira, não temos color [cor]. E para mim Deus deixou tudo livre, não tem outro país. Tem Paraná, tem quantas partes o Rio Grande. Do outro lado já é outro país, mas para mim não tem outro país, é só um país. Quando uma criança nasce aqui no Brasil, nasce lá no Paraguai. Quando nasce no Paraguai, ela nasce aqui também. Só um país. É igual. Porque a água, por exemplo, esse rio é grande já [mostrando o rio Três Barras], mas só em cima está correndo, por baixo é o mesmo, a terra. Ywy Rupa é tudo isso aqui, o mundo", explica muito bem Roque Timóteo, em depoimento à antropóloga Maria Dorothea Post Darella. Ywy Rupa é, então, o mundo no qual se encontram as aldeias atuais, os caminhos percorridos e os lugares ocupados pelos antepassados, onde estão as áreas sonhadas, os espaços temporariamente desocupados e os locais a serem ainda apropriados. Compreender isso é entender a alma guarani (TAVARES, acesso 25 set. 2007).

Essa reportagem foi um recurso utilizado para jogar a opinião pública brasileira contra esse povo, o que causou indignação por parte dos Guarani e dos outros povos indígenas, além dos diversos setores da sociedade civil que apóiam a causa indígena, inclusive os amplos setores da própria imprensa. Como já foi dito anteriormente, esse é um bom exemplo da necessidade de fornecer a educação escolar intercultural também para os não-índios.

4.6 UM SÓ POVO E MUITAS POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com as secretarias estaduais, os dados quantitativos da educação escolar guarani, no ano de 2006, eram:

Tabela 3: Dados educacionais da população guarani no Brasil (2006)

ESTADO	POPULAÇÃO GUARANI	N.º DE ESCOLAS	N.º DE PROFESSORES	N.º DE ALUNOS				
				Ed. Inf.	1ª a 4ª	5ª a 8ª	EM	TOTAL
RS	1.800	10	18	-	200	87	18	305
PR	3.000	11	44	76	530	126	18	750
SC	1.305	11	24	-	140	70	31	241
SP	4.000	28	81	170	525	138	06	839
RJ	772	3	7	-	210	-	7	217
ES	251	2	6	10	60	35	08	113
MS	25.000 ⁵⁴	40	150	-	-	-	-	10.000
Total	36.128	105	330					12.465

Os dados estatísticos da EEI guarani devem ser considerados apenas como estimativas, uma vez que as organizações indigenistas do MS (SED/MS, UFMS, Universidade Católica, CIMI) não souberam informá-los com precisão. No Paraná, existem duas outras escolas municipais que atendem alunos guarani e kaingang e outra que atende alunos guarani, kaingang e xetá. Também em Santa Catarina, os alunos guarani dividem uma de suas escolas com os xokleng e outra com os kaingang. Em São Paulo, a EEI encontra-se organizada por Ciclos: I (Ed.Inf.), II (1.ª/4.ª), III (5.ª/8.ª), IV (Ensino Médio). No Espírito Santo, existia, em 2006, mais três professores, um formado e dois outros em formação, que não estão atuando como tal.

No Brasil, além do problema da hostilidade e do preconceito da sociedade envolvente, o povo Guarani enfrenta a questão das diferenças nas políticas públicas

⁵⁴ É necessário considerar as divergências dos dados sobre a população guarani apresentados pelas secretarias de educação e aqueles apresentados pelo CIMI, vistos no capítulo II.

existentes entre os diversos Estados brasileiros.⁵⁵ Essas diferenças, como já foram assinaladas, acontecem devido ao nosso sistema federativo.

O processo de institucionalização, nos Estados brasileiros, dos direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada teve um ponto de partida comum - a promulgação das constituições estaduais, nos anos seguintes à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nas constituições dos estados onde vive o povo Guarani - Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul⁵⁶ - estão assegurados os mesmos direitos dos povos indígenas estabelecido na Constituição Federal. Assim como na Federal, as constituições estaduais apresentam um capítulo específico, "Dos Índios", que garante o apoio para que esses povos tenham a posse das terras que ocupam e condições de preservar as suas tradições.

[...]

SEÇÃO II Dos Índios

Art. 282 - O Estado fará respeitar os direitos, bens materiais, crenças, tradições e todas as demais garantias conferidas aos índios na Constituição Federal.

§ 1º - Compete ao Ministério Público a defesa judicial dos direitos e interesses das populações indígenas, bem como intervir em todos os atos do processo em que os índios sejam partes.

§ 2º - A Defensoria Pública prestará assistência jurídica aos índios do Estado, suas comunidades e organizações.

§ 3º - O Estado protegerá as terras, as tradições, usos e costumes dos grupos indígenas integrantes do patrimônio cultural e ambiental estadual.

Art. 283 - A lei disporá sobre formas de proteção do meio ambiente nas áreas contíguas às reservas e áreas tradicionalmente ocupadas por grupos indígenas, observado o disposto no art. 231 da Constituição Federal (SÃO PAULO, 1989, acesso 10 out. 2007).

Essas constituições ratificaram também o direito ao uso da língua materna no Ensino Fundamental.

[...]

Art. 251. O Poder Público assegurará às comunidades indígenas o ensino fundamental, ministrado em língua portuguesa, garantindo-lhes a utilização

⁵⁵ O mesmo problema é enfrentado também por outros povos indígenas que vivem em mais de um Estado da Federação como é o caso dos povos Terena, Kaingang, Pankararu e Xokleng.

⁵⁶ O Pará e o Tocantins não estão sendo considerados nesta pesquisa, porque não se tem notícias de deslocamentos de pessoas guarani do Espírito Santo por esses Estados.

da língua materna e de processos próprios de aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 1989, acesso 10 out.2007).

Merece destaque a Constituição do Rio Grande do Sul que, além dos direitos previstos na Constituição Federal, assegura ainda que o ensino seja intercultural e bilíngüe, do mesmo modo que a formação de professores indígenas bilíngües.

[...]

Art. 265 - O Estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngüe, na língua indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. Parágrafo único - O ensino indígena será implementado através da formação qualificada de professores indígenas bilíngües para o atendimento dessas comunidades, subordinando sua implantação à solicitação, por parte de cada comunidade interessada, ao órgão estadual da educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1989, acesso 10 out. 2007).

Mesmo tendo um ponto de partida comum, a promulgação das constituições estaduais, as políticas públicas institucionalizadas, na área da EEI, tiveram, a partir de então, desdobramentos muito diferentes. Algumas dessas diferenças são: instância à qual se encontram vinculadas as escolas indígenas, formação inicial e continuada dos professores indígenas, ritmo de regulamentação da legislação relativa à EEI (LDB, Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, Portaria Interministerial n.º 559/91, Resolução CNE/CEB n.º 3), entre outras.

Diferentemente do que está disposto na Resolução CNE/CEB Nº 3/99, no Paraná e no Espírito Santo, as escolas indígenas não são estaduais. No Paraná, do total das 11 escolas indígenas guarani, apenas três são estaduais, as outras são municipais.

Os representantes da SEDU/PR afirmam que uma predisposição por parte do Governo Estadual em estadualizar as escolas indígenas e a demora em fazê-lo explicitam um descompasso no cumprimento das políticas públicas traçadas em nível federal, como apontavam anteriormente Ladeira (2006) e Baniwa (2006).

No Espírito Santo, aconteceu um processo inverso. As escolas localizadas nas áreas indígenas eram estaduais e classificadas como escolas rurais. Na década de 80 do século XX, foram municipalizadas por meio de um convênio assinado entre a SEDU e a SEMED. Nesse Estado, os povos indígenas não têm interesse no processo de

estatização de suas escolas, como pudemos constatar na proposta da regulamentação da Resolução n.º 3/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, encaminhada pelo Subnúcleo de Educação Indígena do NISI ao Governo do Estado. A escola, estando vinculada ao Município, tem feito com que o governo estadual se omita de suas responsabilidades em relação à EEI, assunto que será tratado no Capítulo V.

Nos casos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso do Sul, as escolas indígenas são vinculadas às secretarias estaduais de educação, mas nem todas elas iniciaram suas atividades estando vinculadas ao Estado. As escolas indígenas de Santa Catarina foram estadualizadas em 1999, por solicitação e encaminhamento do NEI/SC. No Rio de Janeiro, no início, houve resistência à institucionalização da escola guarani.

O Projeto Educativo da escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty, na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, expressa uma clareza de objetivos que aponta para um caminho de construção de uma experiência escolar não formal com algumas características fundamentais: a) independência frente aos órgãos públicos, portanto uma Escola não vinculada ao Município ou ao Estado e b) um projeto escolar que busca estar inserido num projeto educativo maior da comunidade (NOBRE, Acesso em 20 de jul. de 2007).

A escola guarani do Rio de Janeiro somente foi institucionalizada em 2005, passando a fazer parte da SEDU/RJ.

Também no Mato Grosso do Sul, as escolas indígenas guarani iniciaram suas atividades desvinculadas do Estado.

No Mato Grosso do Sul, o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Kaiová/Guarani, mais concentrada no sul do Estado, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas (e fora do âmbito do Estado), por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivo a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então (MATO GROSSO DO SUL acesso 10 jul. 2007).

Nesse Estado, o movimento dos professores guarani desempenhou importante papel no processo de construção dessas experiências educacionais.

No Mato Grosso do Sul, os professores – índios Guarani/Kaiová, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e

professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani/Kaiová, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada. O Movimento dos Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul existe, ainda que em situação embrionária, desde 1988, tendo sido criado efetivamente em 1990 (MATO GROSSO DO SUL, acesso em 10 jul. 2007).

No Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Guarani/Kaiová exerce importante papel no processo de institucionalização das políticas públicas relativas à EEI.

Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) assumiu, a partir de 1993, a gestão educacional das escolas indígenas mediante a Comissão Estadual de Educação, criada pela Portaria n.º 1.6207/93 (VIEIRA, 2007).

Em 1998 havia 21 escolas indígenas no Estado que estavam municipalizadas. A partir de 1999, todas retornaram para a rede estadual, sob a responsabilidade da SED. Desde então foram criadas 13 novas escolas. A estadualização ocorreu em função da falta de condições que as Secretarias Municipais têm em assegurar o atendimento específico e diferenciado a que estas comunidades têm direito. Além disso, as relações entre as populações indígenas têm sido marcadas invariavelmente por tensão, preconceito e discriminação. Isto se explica na medida em que a presença de índios, e a garantia de seus direitos territoriais se chocam, via de regra, com os interesses econômicos e expansionistas dos municípios limítrofes às áreas indígenas o que acaba por colocar em risco a qualidade da oferta educacional. As ações de educação – direito destas populações, acabam assumindo um caráter de mera concessão, tornando-se objeto de negociação na barganha de interesses de parte a parte. Além disso, existe a diferenciação no tratamento a uma mesma etnia que em seu território convive com 2 ou 3 administrações municipais.⁵⁷

Em atendimento ao que está disposto na LDB, na Resolução CNE/CEB n.º 2/99, na Resolução CNE/CEB n.º. 3/99, e Portaria Interministerial n.º 559/91, todos os estados onde vive o povo Guarani têm desenvolvido cursos de formação de professores dessa etnia. Porém, há grandes diferenças entre eles no ritmo de implementação dessa formação. Os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo apresentam grandes avanços em termos de formação de professores indígenas guarani.

No Mato Grosso do Sul, está sendo formada a segunda turma de magistério em nível de Ensino Médio. Na primeira turma, 70 professores kaiowá/guarani,

⁵⁷ SANTA CATARINA, Relatório de atividades do NEI, 2005.

provenientes de 17 áreas indígenas, foram habilitados. A segunda turma concluiu os estudos em dezembro de 2006, formaram-se 66 professores.

Para habilitar educadores da própria comunidade a atuar nessas escolas, a SED/MS oferece formação continuada durante todo o ano (MATO GROSSO DO SUL, acesso 10 jul. 2007). Aos professores egressos do curso de Magistério, está sendo oferecido um curso de licenciatura indígena.

A oferta de curso superior de Licenciaturas Indígenas que formará professores para atuar nas escolas indígenas de ensino médio de Mato Grosso do Sul será formalizada nesta sexta-feira, (30/06/2006) às 10 horas, no auditório da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados. O curso superior “Teko Arandu” será voltado aos índios guarani e kaiová e terá 60 vagas, inicialmente. O sistema de ensino adotado será o da alternância pelo qual a carga horária será dividida em aulas presenciais (tempo-universidade) e não-presenciais (tempo-comunidade). Com uma abordagem curricular alternativa e flexível, a licenciatura indígena favorecerá o diálogo intercultural entre as diversas ciências e os diversos tipos de saberes (MATO GROSSO DO SUL, acesso 10 jul. 2007).

Os cursos de formação dos professores indígenas de São Paulo, diferentemente dos de Mato Grosso do Sul, reúnem mais de uma etnia.

Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação formou 61 professores indígenas, de cinco etnias diferentes: Kaingang, Krenak, Terena, Guarani e Tupi-Guarani. Eles estão formados no Magistério nível médio, através do Curso Especial de Formação de Professores Indígenas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). O curso teve a duração de 15 meses e foi ministrado por professores contratados pela Faculdade de Educação da USP, nos pólos dos CEFAMS Tucuruvi-SP, Bauru e Guarujá (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). A formação dos professores indígenas foi acompanhada por um Comitê Gestor, com representantes da Secretaria de Estado da Educação e da FAFE-FEUSP (SÃO PAULO, acesso em 15 jul. 2007).

Dando prosseguimento à formação dos professores indígenas guarani de São Paulo, deu-se início, em 2005, ao Curso de Magistério Intercultural Superior Indígena (MISI), visando a preparar 81 professores indígenas das cinco etnias, por meio de uma formação teórica e de uma prática docente indígena. Esses profissionais atuarão como docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e com as funções de gestão, coordenação e suporte pedagógico nas escolas indígenas (SÃO PAULO, acesso em 15 jul. 2007).

No Espírito Santo, foi oferecido, entre os anos de 1996 e 1999, um curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, que possibilitou a formação de cinco

professores guarani. Outros sete professores estão sendo formados no Curso de Formação de Professores Guarani – Kuaa-Mbo-e Conhecer/Ensinar, que está sendo realizado em parceria com os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina,⁵⁸ Paraná e Rio de Janeiro. Assunto que será tratado no Capítulo V deste trabalho.

Em atendimento ao que está disposto na Portaria Interministerial nº 559/91, todas as secretarias de educação dos estados, onde vive o povo Guarani, à exceção do Espírito Santo, criaram seus respectivos Núcleos de EEI. O município capixaba de Aracruz, ao qual se encontram vinculadas as escolas indígenas do Espírito Santo, também não conta com esse Núcleo.

Criado oficialmente em 1996, o Núcleo de Educação Indígena -NEI, (de Santa Catarina) vinculado à Diretoria de Educação Básica e Profissional, é integrado pelas gerências de ensino da SED, por lideranças e professores indígenas, órgãos regionais de educação, universidades e outras instituições comprometidas com a causa indígena. É responsável pela proposição de diretrizes educacionais e pela implementação de uma escola que contemple os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e bilingüismo⁵⁹

No Mato Grosso do Sul, tanto a administração das escolas quanto a elaboração da proposta pedagógica têm efetiva participação dos representantes das comunidades.

Em todos os estados da Federação onde vivem grupos guarani já foi estabelecida a categoria Escola Indígena. Em Santa Catarina, a categoria Escola Indígena foi instituída pela Lei n.º 12.449, de 10 de dezembro de 2002. No Rio Grande do Sul, a criação legal dessa categoria deu-se em 2001.

Além das diferenças existentes entre os diversos estados quanto à implementação das políticas públicas, ocorre um problema ainda maior, que é o do não-cumprimento dos direitos dos povos indígenas assegurados pela Portaria Interministerial n.º 559/91, pelo PNE e por outras legislações em relação à construção de currículos diferenciados, à produção de materiais didáticos, à edificação de escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada povo, entre outros.

⁵⁸ Em Santa Catarina anteriormente à formação dos professores guarani, aconteceu a Formação/Habilitação de Professores de 1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental para o contexto Xokleng e Kaingang. Os professores dessas etnias participaram do concurso específico e 18 deles foram efetivados e assumiram suas funções a partir de agosto de 2003.

⁵⁹ SANTA CATARINA. Relatório Síntese das atividades do NEI: 2003 a 2006. Florianópolis, 2006.

Conforme mencionado anteriormente, janeiro de 2006 foi o prazo estabelecido pelo PNE para que se equipassem as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, meta que ainda não saiu do papel para o povo Guarani.

CAPÍTULO V

5 DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR DA ALDEIA: REDEFININDO AS FRONTEIRAS

O processo de escolarização e a institucionalização da EEI guarani estão relacionados aos movimentos sociais e políticos desse próprio povo e de outros, que, como vimos no Capítulo IV vêm lutando pela institucionalização de políticas públicas e pela legislação que respalde a construção dos programas de educação diferenciados. É necessário também mencionar a influência de outros programas de EEI e o apoio de organizações governamentais (SEDU, SEMED, MEC) e não-governamentais (CIMI, Pastoral Indigenista e IDEA entre outros) no processo de construção do Programa de EEI Guarani, principalmente na formação dos professores.

Os principais atravessamentos sofridos pela escolarização e pela EEI guarani são aqueles relacionados à questão territorial, à luta pela terra e à cultura desse povo, como é o caso da pedagogia guarani e dos deslocamentos territoriais.

Desde o início, várias organizações governamentais e não-governamentais têm apoiado os Tupinikim e os Guarani do Espírito Santo na luta pela institucionalização da EEI diferenciada. Nesse sentido, foram organizados, em 1995, dois Seminários de Educação Indígena em Aracruz, um envolvendo apenas o grupo guarani⁶⁰ e outro, os dois povos. Este último aconteceu no período de 24 a 28 de abril de 1995, com o objetivo de “[...] sensibilizar os diversos segmentos da sociedade para a Educação Indígena.”⁶¹

Participaram desse seminário os parceiros do Subnúcleo de Educação Indígena do NISI/ES (SEMED, UFES, SEDU, SEJUC⁶², FUNAI, representantes indígenas, a

⁶⁰ Não foi produzido relatório deste seminário.

⁶¹ NISI/ES, Relatório do Seminário, 1995

⁶² Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania

Pastoral Indigenista, CIMI, a Aracruz Celulose S/A.), professores da pré-escola à 4.^a séries das aldeias, educadores populares e lideranças indígenas tupinikim e guarani, e outros, totalizando aproximadamente 70 participantes.

A professora Monte⁶³ foi convidada para coordenar os trabalhos do Seminário de Educação Indígena Tupinikim e Guarani, em que foram debatidos os temas: as bases legais e conceituais da EEI; a alfabetização bilíngüe; a interculturalidade e a educação indígena; o universo sociocultural dos povos Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. Esse Seminário possibilitou a construção de

[...] consensos básicos quanto às mudanças necessárias, hoje asseguradas pela Constituição Brasileira, para estabelecer, nas aldeias indígenas do Espírito Santo, um novo modelo de educação que assegurará, a estes povos, uma escola cujos princípios são: a garantia do ensino das línguas indígenas e do português no currículo escolar; a inclusão nos conteúdos curriculares dos conhecimentos tradicionais destes povos; e o respeito aos próprios processos de aprendizagem nas escolas das aldeias. Tais princípios apontam para uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, proporcionando o resgate/respeito às suas culturas, que deverá ser iniciado com a formação de professores indígenas entre Guarani e Tupinikim.⁶⁴

O convite à Monte para coordenar o Seminário indica a influência das outras experiências de EEI no programa educacional indígena que foi sendo instituído no Espírito Santo. Esta influência também pode ser constatada por meio da correspondência trocada pelos parceiros do Projeto de EEI Guarani com profissionais desse e de outros projetos de EEI.

O apoio das organizações governamentais e não governamentais seguiu em anos posteriores, como, por exemplo, no processo de formação dos professores indígenas e na luta pela terra.

O Programa de EEI Guarani do Espírito Santo inter-relaciona-se também com os movimentos sociais dos povos indígenas, em geral, e do povo Guarani, em particular. Esse povo tem realizado vários encontros e criado várias organizações, visando a discutir, propor e cobrar a institucionalização de políticas públicas, nas diversas instâncias dos governos, que respeite suas diferenças culturais. Do ponto

⁶³ A professora Nieta L. Monte começou seus trabalhos no programa de educação desenvolvido pela CPI/AC, nos anos 80. Autora de vários trabalhos na área de EEI tem prestado assessoria a programas de EEI tanto no Brasil como nos demais países da América Latina.

⁶⁴ NISI/ES, 1995.

de vista das lideranças políticas e religiosas guarani presentes nos encontros realizados no Brasil e em outros países da América do Sul, a educação escolar tem imposto outros ritmos e tempos à sociedade guarani, uma vez que a legislação determina carga horária diária e número de dias letivos por ano iguais àqueles das escolas não-indígenas, ou seja, quatro horas e trinta minutos diários e 200 dias anuais de atividades letivas.

Outra preocupação das lideranças religiosas presentes nesses encontros é quanto aos cursos de formação de professores. Segundo eles, é preciso tomar cuidado porque o conteúdo, a metodologia dos cursos e as aulas ministradas pelos professores posteriormente podem introduzir idéias que se contrapõem ao modo de ser guarani. Em geral, os conhecimentos científicos desvalorizam toda a relação que os Guarani desenvolvem com o mundo sobrenatural, as respostas que buscam e encontram para seus conflitos sociais e políticos em seu relacionamento com a sociedade nacional, para as doenças que os atingem, entre outros (CIMI, 2004).

Nesses encontros, os representantes do povo Guarani têm tentado traçar o papel político que a instituição escolar deve assumir nas comunidades, assim como os princípios que devem nortear a construção dos programas de EEI guarani. Na IV Assembléia Nacional da Ñemboaty Guasú Guarani,⁶⁵ realizada entre os dias 30 de setembro e 5 de outubro de 1993, em Itapecerica da Serra/SP, as 63 lideranças reunidas definiram que a EEI guarani deveria ter como princípios: a) a escola deve ser bilíngüe e a alfabetização em guarani; b) os professores serem guarani e respeitar os costumes e tradições do povo Guarani; c) todas as decisões acerca da escola devem ser discutidas com as comunidades; d) a escola deverá ensinar a história do povo Guarani às crianças para garantir a continuidade da cultura guarani; e) os guarani devem aprender coisas do mundo não indígena para que não sejam prejudicados e enganados; f) constantes trocas de experiências entre as várias escolas guarani, com o objetivo de ter uma educação escolar unificada e (g) as escolas guarani devem ser reconhecidas oficialmente.

Do ponto de vista de D'Angelis, (2000), presente nesse Encontro, o sistema educacional do povo Guarani pode ser visto como círculos concêntricos que têm no seu âmago a casa de reza (*Opy*), onde são ensinadas as histórias sagradas e onde

⁶⁵ Organização indígena guarani assessorada pelo CIMI.

se constrói o ser guarani através de cerimônias rituais. Essa forma de ser é ensinada e reforçada no círculo familiar, principalmente pelas mães. Num círculo posterior, situam-se as relações do mundo do trabalho que põe em operacionalidade as regras sociais: divisão de tarefas por sexo, co-responsabilidade e complementaridade das relações de gênero e respeito às relações hierárquicas que organizam as formas de solidariedade no grupo. No círculo mais externo, situa-se a escola, instrumento formal de educação para as relações de contato, ou seja, para as relações diplomáticas (D'ANGELIS, 2000). Graficamente, o sistema educacional guarani sistematizado por D'Angelis pode ser assim representado:

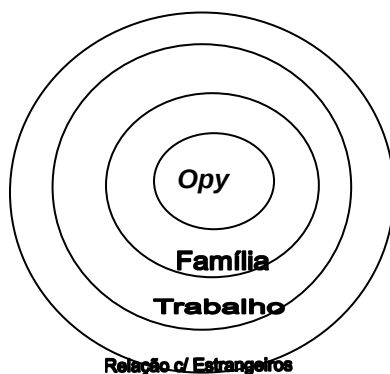


Figura 11 – Sistema educacional dos Guarani
Fonte: D'Angelis (2000).

O interessante do pensamento guarani sistematizado por esse autor é que a educação escolar não é colocada à margem da sociedade guarani, alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena (TASSINARI, 2001), mas como parte dessa sociedade.

Em outros encontros do povo Guarani, a questão educacional também tem sido debatida, como foi o caso da Assembléia Continental do Povo Guarani, realizada em Porto Alegre, em 2006, com a participação de cerca de 700 jovens. Além da questão da terra e direitos, como educação e trabalho, também foram debatidas e montadas estratégias de mobilizações para cobrar do Governo Federal mais atenção no que diz respeito a estas duas áreas. (ASSEMBLÉIA, acesso em 18 jul.2007).

Um elemento preponderante nos discursos das lideranças e que tem sido acatado na construção dos programas de EEI guarani é o fato da necessidade de se garantir

que os professores sejam escolhidos pela comunidade. Essa e outras questões foram discutidas na II Assembléia Continental do Povo Guarani, realizada entre 11 e 14 de Abril de 2007, em Porto Alegre-RS

As relações entre o *rekó* e a escola foi um dos assuntos discutidos no I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani realizado em 2000, na Aldeia de Bracuí em Angra dos Reis. Segundo as lideranças guarani, a escola deveria sempre respeitar e valorizar o *rekó*, jeito de ser guarani.

De maneira resumida, podemos dizer que a discussão da educação escolar nos diversos encontros realizados pelo povo Guarani, desde a década de 90 do século XX, e a inserção da escola como parte da sociedade, presente nos discursos das lideranças guarani, são elementos históricos que contribuem para o questionamento das pesquisas antropológicas que “ignoram (ou omitem) dados sobre a educação escolar como parte da vida cotidiana das aldeias” (TASSINARI, 2001).

A preocupação com a preservação da cultura e do modo de ser guarani tem sido outro elemento da pauta dos encontros e movimentos políticos do povo Guarani. As organizações indígenas e indigenistas têm apoiado a realização de encontros que versão sobre a educação tradicional desse povo.

A partir de um encontro realizado em 1980, no Mato Grosso, o CIMI apoiou e viabilizou o propósito dos Mbya de reativar as grandes reuniões (*ñembo aty guasu*), que ganhavam um novo alento graças ao poder aglutinador dos xamãs, com a frente de Tatati, a grande cunha Karaí, dona de muitos cantos, mediadora entre os humanos e os divinos, avó mítica e heroína divinizada, fundadora do mundo. Nesses encontros, Tatati articulava a rede de solidariedade entre os tekoha, selava alianças matrimoniais e trabalhava para recompor o grupo familiar. Quando Tatati voltava das reuniões, segundo Lilia Valle, estava rouca de tanto cantar, e falava dos contatos que há tempo procurava (CICCARONE, 2001, p. 233).

No mês de dezembro de 2002, foi realizado o I Encontro de Educação Tradicional, na aldeia Tenondé Porá, no município de Parelheiros, em São Paulo.⁶⁶ O evento reuniu diversas lideranças indígenas religiosas e políticas do povo Guarani e foi organizado pelo Instituto Teko Arandu, entidade que reúne representantes das aldeias de São Paulo e Rio de Janeiro. Pajés, conselheiros, professores, agentes

⁶⁶ O I Encontro de Educação Tradicional teve o apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Cáritas Nacional, da Secretaria de Educação de São Paulo, do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, da Associação Guarani Nhe'Porã e foi patrocinado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por meio do programa Criança Esperança.

comunitários de saúde indígena, mulheres, jovens e crianças da etnia guarani dos estados do Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Maranhão e Pará participaram do Encontro, cujo objetivo foi proporcionar o diálogo entre as lideranças participantes e possibilitar a formação das pessoas mais jovens em relação aos conhecimentos tradicionais.

Durante o evento, aconteceram oficinas de culinária, cantos, danças, preparação de alimentos e brincadeiras. No encerramento, foram apresentados os resultados e definidas as linhas de ação para a continuidade do movimento e o desenvolvimento de projetos nas aldeias participantes.

Outro Encontro dessa mesma natureza foi realizado em dezembro de 2004, também em São Paulo, na aldeia de Peguaó Ty. Os anfitriões prepararam-no de forma a fazer presente as antigas práticas. Desde as boas vindas até a alimentação, tudo foi feito à maneira tradicional. Pelo fato de o Encontro ter reunido muitas lideranças religiosas, foram realizadas inúmeras seções de cura, que se estendiam pela madrugada, na *Opy* (casa de reza), onde pediam proteção e agradeciam a *Nhãnderu* (Deus).

O último grande encontro do povo Guarani, realizado em setembro de 2007, na aldeia Tey Kue, Caarapó (MS), reuniu lideranças guarani do Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina para realizar o lançamento da campanha Povo Guarani, Grande Povo!. Cerca de 300 pessoas reuniram-se objetivando fortalecer a articulação guarani e intensificar a luta por seus direitos. O principal problema do povo Guarani, no Brasil e nos países vizinhos, é a falta de terras e o controle de seus territórios (PERES; BOTELHO, 2007).

A terra é para o povo Guarani uma produção divina que abriga todos os seres vivos: animais, plantas e seres humanos. No entendimento desse povo, as áreas desmatadas ou com características ecológicas distintas (campos, cerrados, entre outros) são divinamente atribuídas a outras sociedades. O espaço guarani deve ser abundante de recursos necessários ao seu modo de ser (*nhanderekó*).

O lugar visado pelo povo Guarani para a construção de seu *Tekoa* deve ter mato, água, pedras e, se possível, permitir que eles mantenham certa distância dos não índios (*juruá*). Porém, cabe lembrar que serão sempre as belas palavras ouvidas

pelo líder espiritual que determinarão a fixação dos Guarani em determinado lugar. O *Tekoa* constitui o espaço físico que, além de servir à subsistência do grupo, possibilita a materialização do modo de ser guarani. O *Tekoa* não significa somente a terra, mas também a casa e as relações com os parentes. É onde enterram os mortos, rezam, e onde reside o direito divino de fazerem suas roças. Dessa forma, a fixação de um grupo guarani em um território não é aleatória, corresponde à obediência a uma mensagem divina, bem como à realização das regras sociais desse povo (GUIMARAENS, 2003).

O povo Guarani reconhece o direito divino de uso e ocupação da terra por outros grupos, inclusive pelos regionais, embora não aprovelem os métodos de utilização do solo. Esse povo não consegue entender o devastador uso da terra por parte dos não-índios, com a morte de plantas e animais nativos para a introdução de novas plantas e novos bichos pela mão humana (GUIMARENS, 2003).

Do ponto de vista guarani, não é lícito disputar territórios. Os Guarani não reconhecem a propriedade de uma pessoa sobre a terra, uma vez que essa é uma dádiva divina. Em contrapartida, esperam o reconhecimento também do seu direito à terra, que pensam ser, com ou sem razão histórica, anterior e primeiramente guarani. Para o povo Guarani, *Nhanderú* deixou esses lugares para eles.

Em todo o Brasil, o povo Guarani tem enfrentado problemas com a invasão de seus territórios por parte de empresas, fazendeiros, imobiliárias, entre outros. A redução e muitas vezes, a falta de territórios adequados são um dos fatores que têm prejudicado a reprodução física e cultural desse povo, tanto que a solução desse problema tem sido um dos principais pontos de reivindicação nas assembléias continentais, realizadas por eles.

A falta de terra é o principal problema que atinge nosso povo. Não vivemos sem a terra e a terra não vive sem o nosso povo, formamos um único corpo. A falta de terra não permite que vivamos de acordo com nossa cultura. Nossos jovens são obrigados a buscar trabalho em outros locais não sobrando tempo para aprender com nossos velhos. Nosso povo sempre viveu com muito respeito em relação à natureza. O mato verdadeiro é nosso local principal para construirmos nossas aldeias e vivermos nossa cultura. Sem o mato, a água, os rios e todos os seres que nela habitam, não podemos viver. Durante milhares de anos vivemos nesta natureza, respeitando e vivendo com ela. (PORTO ALEGRE, acesso em 10 out. 2007)

Historicamente, o povo Guarani, de senhor primordial de vasto território e cultura, passou a receber pequenos pedaços de terra onde foi confinado, sem nunca se ver integrado totalmente à sociedade mais ampla (SOUZA FILHO, 2003). Ladeira (1984) postula que os Guarani Mbya, por questões éticas e religiosas, têm aversão às brigas e às disputas por territórios, porém participam e apóiam as lutas de outros povos indígenas, com os quais compartilham território, como é o caso dos Guarani do Espírito Santo.

A questão territorial e a luta pela terra são alguns dos atravessamentos que se dão no processo de escolarização e na EEI guarani no Espírito Santo. Esse grupo tem enfrentado dificuldades em garantir a sobrevivência, devido às dimensões e à degradação ambiental das aldeias. Segundo relatos das professoras da FUNAI, a situação socioeconômica dos Guarani é muito difícil desde os anos 90 do século XX. Na aldeia, havia carência de alimentos, as crianças estavam desnutridas e muitas delas faleciam. *Muitas vezes cheguei a ver os índios catando alimentos no lixão de coqueiral. Isto gerava em mim muita revolta, até mesmo contra o órgão para o qual eu trabalho* (Professora da FUNAI em conversa informal, Coqueiral de Aracruz, julho de 2007).

Para tentar ajudar a combater a fome e a desnutrição, a cozinheira da escola fazia uma quantidade maior de merenda, que era dada para as outras crianças da aldeia. *Na maior parte das vezes, essa era a única refeição com a qual as crianças podiam contar* (Professora da FUNAI em conversa informal, Coqueiral de Aracruz, julho de 2007). Entre 1993 e 1994, a fome atingia 80% da população da aldeia e eram numerosos os casos de morte de crianças por desidratação e desnutrição. Segundo Ciccarone (2001), as dificuldades enfrentadas pelos Guarani, no Espírito Santo, davam-se em função da falta de recursos naturais e das condições ambientais (pobreza dos solos, irregularidade do período de chuvas, entre outros).

Devido às precárias condições materiais de existência, tais como solos impróprios para o plantio, pequena área territorial e pouca mata que acarreta a escassez dos produtos da caça, da pesca e da coleta, as pessoas da comunidade guarani que tradicionalmente não gostavam de trabalhar como empregados estão aceitando

estabelecer vínculos empregatícios.⁶⁷ Cabe ressaltar, no entanto, que não são as pessoas guarani que procuram por empregos; esses têm sido oferecidos a elas, diante dessas ofertas, fazem algumas exigências, com a de que esses empregos sejam na própria aldeia.

Do ponto de vista das pessoas da comunidade guarani, nesse novo contexto, ou seja, necessidade de buscar outras formas de sobrevivência aumenta a importância da escolarização das pessoas. A senhora Vera diz que acha que a Escola é importante para os Guarani porque os jovens estão com dificuldade de trabalho para sobreviver.

A situação está difícil, precisa ter emprego. Temos que incentivar as crianças a irem para a escola e não desistirem. Tive que tirar uma das minhas filhas da escola para cuidar de sua irmãzinha pequen;, ela não queria sair e ficou triste porque seus coleguinhas continuaram e ela não. Hoje me sinto culpada. Ela está casada, gostaria de voltar a estudar e o marido dela é que vai decidir se ela volta (Fala registrada na ata de reunião do NISI/ES, no dia 8 de dezembro de 2005).

A luta dos Guarani e dos Tupinikim para reaverem as terras que foram invadidas pela empresa Aracruz Celulose para o plantio de eucalipto é outro fator que atravessa a escolarização e a EEI guarani. O pedagogo Mauro teve seus estudos de graduação em Pedagogia pagos pela empresa Aracruz Celulose, como parte de acordo de ajustamento de conduta⁶⁸ firmado entre a Aracruz Celulose e os povos indígenas no ano de 1998.

Três professores tupinikim que estão atuando nas turmas do 6.º ao 9.º ano também estudavam com bolsas de estudo pagas pela Aracruz Celulose. Essas bolsas foram

⁶⁷ Em março de 2007, 15 pessoas das aldeias estavam trabalhando como servidores públicos, cinco na limpeza pública, duas no saneamento, duas na saúde e seis na educação.

⁶⁸ Por esse acordo, a empresa Aracruz Celulose se comprometia em repassar para as aldeias indígenas a quantia de 11 milhões e 400 mil reais a serem pagos no prazo de vinte anos e a serem gastos em projetos comunitários para as aldeias; devolver uma área de 2.571 hectares de terras, coberta de eucaliptos, aos quais a Aracruz se comprometeu a prestar apoio e a desenvolver o fomento através de exploração desse recurso; participar de projetos do NISI/ES ou de programa semelhante que lhe venha a suceder, sempre em favor da comunidade, e aportar recursos no valor mínimo de R\$ 7.980,00 ao ano; pagar água e energia elétrica consumida pela comunidade, diretamente às companhias concessionárias de tais serviços até o total de R\$ 193.800. Os valores estabelecidos seriam corrigidos mensalmente pela variação do IGPM ou do IPC. Em contrapartida, a comunidade indígena tupinikim e guarani foi obrigada a reconhecer as Portarias nº. 193 e 195, do Ministério da Justiça, que estipulavam a área de terras cedidas pela empresa Aracruz Celulose às comunidades indígenas.

suspensas no ano de 2005 devido a retomada dos conflitos pela terra e ao terceiro processo de autodemarcação das terras iniciado por esses dois povos.

Os Guarani do Espírito Santo tiveram a preocupação de garantir no currículo escolar uma problemática de estudo relacionada à questão da auto-sustentabilidade e do etnodesenvolvimento de suas aldeias, devido à falta de recursos naturais e a pequena extensão do território que possuíam.

Com a reintegração da área que vinha sendo reivindicada pelos Tupinikim e Guarani, poderá crescer o número de escolas, devido à formação de novas aldeias guarani, como a de Olho D'água, que já começou a ser construída. Deve também aumentar a importância das escolas devido à necessidade de conhecimentos técnicos para a recuperação das terras e a criação de novas formas de subsistência e etnodesenvolvimento.

As poucas e lentas transformações que aconteceram no processo de escolarização e na institucionalização da EEI guarani são frutos de um longo processo de transição vivido por esse povo, como pode ser constatado por meio das mudanças de suas representações acerca da educação escolar, da formação e contratação dos professores guarani e da produção da proposta curricular para as escolas das aldeias.

As mudanças que aconteceram nas representações dos Guarani do Espírito Santo em relação à instituição escolar encontram-se relacionadas a diversos fatores: a participação de lideranças em encontros guarani sobre o assunto; à convivência com outros povos indígenas, mais especificamente o povo Tupinikim, com o qual compartilham o território; à piora nas condições materiais de vida provocada pela redução do território onde vivem; às políticas públicas indígenas instituídas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e às parcerias estabelecidas com diversas organizações governamentais e não-governamentais.

Silva (1994) registrou as representações dos Guarani do Espírito Santo acerca da educação escolar, no ano de 1981, quando passou uma temporada com eles com o objetivo de realizar uma pesquisa lingüística.

Os Guarani me asseguraram que jamais aprenderia a língua deles enquanto não aprendesse também a religião e que, usando as palavras de

um líder da comunidade, “escola só para fazer bonito, não!”. Em poucas palavras, os Guarani me diziam que para entender a sua língua - algo que para mim era um fenômeno, digamos assim profano, e cuja análise dependia unicamente de minha habilidade de documentação e formulação de hipóteses - não bastava e nem precisava ser lingüista. Além disso, as cartilhas e livros de leitura que afirmava ser capaz de produzir soavam aos Guarani como “bonitezas”. Finalmente, os Guarani não pareciam interessados na questão de “como fazer uma escola”, mas em outra uma outra, mais fundamental, a saber, “por que uma escola”, o que, convenhamos não é uma questão para principiantes, como era o meu caso (SILVA, 1994, p.12).

Silva (1994) apresenta duas questões importantes para reflexão: a primeira é quanto à pergunta: “por que uma escola?”; a segunda refere-se à relação entre a religião e a aprendizagem da língua. A questão da relação entre a religião e a aprendizagem da língua nos remete à importância da formação dos professores guarani para atuarem nas escolas das aldeias, assegurada pelo Art. 6.º da Resolução CNE/CEB n.º 3/99. Segundo essa Resolução, “[...] a formação dos professores deverá ser específica e diferenciada”, e a atividade docente na escola indígena deverá ser exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Segundo Silva (1994, p. 12), do ponto de vista dos Guarani, seria necessário ser um praticante da religião guarani para dominar e saber ensinar a língua nativa, ponto de vista compartilhado pelo cacique de Boa Esperança, que afirma existir uma língua [...] *dos líderes religiosos e uma fala das lideranças. Os educadores têm que estar ensinando a língua simples, mas devem conhecer também a língua superior, ou seja, a dos líderes religiosos* (Fala registrada na ata de reunião do NISI/ES realizada na aldeia Boa esperança, no dia 10 de agosto de 1989).

As dúvidas dos Guarani do Espírito Santo encontram-se relacionadas a outra pergunta apresentada por Silva (1994): “por que uma escola?”. Havia entre essas pessoas, principalmente entre os membros do grupo fundador grande resistência à escrita na língua nativa e, conseqüentemente, à EEI bilíngüe.

Aurora, porta-voz da posição “recusa da escrita” estava preocupada com o envolvimento dos jovens no mundo do branco ao qual tinham contribuído um projeto de internato em escolas agrícolas. A postura da coletividade em relação à escola formal era limitada a uma vontade explícita de garantir o alimento das crianças e ao desejo dos pais de que os filhos pudessem aprender a ler e escrever “para se virarem nas cidades” (CICCARONE, 2001, p. 102).

Esse grupo passou a aceitar melhor a educação escolar quando pôde vislumbrar nessa modalidade de educação uma possibilidade de auto-afirmação da identidade cultura; por isso a escola passou a ser aceita sob certas condições e circunstâncias. Segundo o senhor Júlio, liderança da aldeia de Três Palmeiras, é necessário que o guarani estude, mas que continue *também “obedecendo e vivendo do nosso jeito e, se chegar ao Ensino Superior para ajudar nosso povo seria um orgulho”*. Do seu ponto de vista, a escola pode ser tanto ruim como benéfica para a sociedade guarani. Pode ser ruim *“quando as crianças começam a ir para a escola e os indinhos avançam um pouquinho no estudo, já querem roupa adequada, sapato, tudo como os brancos exigem”*. Pode ser benéfica, *“se todo aluno guarani fosse igual ao professor Mauro, que tudo que aprende coloca a serviço de sua nação..* (Falas registradas na ata de reunião, realizada na Três Palmeiras, pelos membros do NISI/ES, no dia 8 de dezembro de 2005)

Ao reconhecer o importante trabalho realizado pelo professor Mauro, o senhor Júlio aponta para a importância da formação de professores indígenas, porém explicita também o problema criado com a existência do professor remunerado nas aldeias: *Na própria escola das aldeias tem pessoas que ganham seu dinheirinho, têm menos filhos e essas crianças já se vestem melhor e acabam criticando as criancinhas que são mais simples que se vestem de qualquer jeito, qualquer tipo de peça de roupa.* (Fala registrada na ata de reunião, realizada na aldeia de Três Palmeiras, pelo NISI/ES, no dia 8 de dezembro de 2005)

Como já foi dito anteriormente, a questão da EEl passou a ser discutida na aldeia de Boa Esperança a partir do momento em que algumas lideranças começaram a conhecer experiências de outras aldeias e a participar de encontros sobre o assunto, modificando assim suas representações em relação à EEl.

Antes, as lideranças se reuniram no encontro Ñemboaty Gywasu Guarani em Mato Grosso do Sul, depois em Rio Grande do Sul (Porto Alegre), São Paulo, Rio de Janeiro. Nesses encontros, os índios discutiam sobre a necessidade de ter a escola dentro da aldeia para livrar as crianças dos brancos porque se estuda com os branco não vai aprender. O branco ensina o que está escrito no livro e o que o português fez, no livro não tem cultura do guarani, como é a dança, a religião, o pajé. O livro explica o que não é verdade e às vezes parte que é verdade. Nesses encontros, foi discutido para lutar e ter professor dentro da aldeia. (KWARAY apud TEAO, 200, p. 124).

Com o início do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani (1996-1999), a questão da educação escolar bilíngüe foi reconsiderada pelos membros do grupo fundador, já que sete dos oito educadores que participaram desse Curso eram netos de Aurora e um era sobrinho. Por isso, a EEI passou não somente aceita, mas também defendida, por esse grupo familiar como mais um espaço de poder a ser conquistado para o favorecimento dos seus membros.

O trabalho de educação escolar bilíngüe desenvolvido por Mauro na aldeia de Três Palmeiras, a partir do ano de 1998, e o seu compromisso com a comunidade foi outro fator que ajudou a comunidade guarani a rever o seu ponto de vista em relação à EEI bilíngüe.

No Espírito Santo, as representações guarani acerca da EEI variam de acordo com o papel social desempenhado pelos membros da comunidade. Os mais velhos, os líderes religiosos e políticos, ou seja, os guardiães da cultura vêem a escola como um instrumento de recuperação e fortalecimento da cultura. Os discursos das lideranças políticas revelam ainda o processo de reelaboração original dos direitos educacionais indígenas previstos por lei.

Muito importante ter educadores índios dando aula, facilita a compreensão das crianças na aprendizagem. Toda conversa na comunidade é feita na língua, e se tem educadores ensinando na língua, isso é importante. Também precisam aprender português para quando saírem da aldeia para conseguir compreender ao falar com o “branco” (Fala registrada na ata de reunião, realizada pelo NISI/ES, na aldeia de Três Palmeiras, no dia 10 de agosto de 1999).

A circularidade cultural (Ginzburg, 2004) e a consciência da incompletude das culturas (Santos, 2001) marcam os discursos das lideranças indígenas:

Um líder precisa de saber tudo de sua cultura, da natureza, tem que ser um sábio para poder orientar seu povo. Para mim o educador tem que saber tudo sobre a cultura Guarani e as coisas lá da escola branca, ele precisa estar bem preparado para não ensinar as coisas erradas. Eles precisam aprender e saber de todas as atividades da aldeia e também participar das aulas da escola (Fala registrada na ata da reunião, realizada pelo NISI/ES, na aldeia de Boa Esperança, no dia 24 de setembro de 1998).

O cacique de Três Palmeiras reforça a necessidade do ensino das línguas portuguesa e guarani como conteúdos escolares e não somente como veículo de comunicação de outros conteúdos:

Nelson diz que a cultura gurarani não é de tirar as matas para grandes culturas e pensa que a escola poderia ajudá-los a conservar essa tradição de preservar a natureza. Hoje temos contato com outras culturas e para isso é importante aprender também o português. Eu mesmo, para conversar com o não índio, tenho que prestar muita atenção no que vou dizer. Se queremos mandar cartas para outros povos ou autoridades também precisamos escrever bem no português e na língua guarani. Os educadores índios devem se preocupar em aprender dos mais velhos os conhecimentos das plantas medicinais e qual sua utilidade para as doenças(Fala registrada na ata da reunião, realizada pelo NISI/ES, na, aldeia de três Palmeiras, no dia 8 de outubro de 1999).

O cacique Nelson, ao defender a escola como um espaço para ensinar-aprender a língua portuguesa e também o guarani, está defendendo essa instituição como um espaço de intercâmbio onde as distinções étnicas podem emergir (TASSINARI, 2001). Nesse sentido, a escola, ao mesmo tempo que dialoga com outras culturas, contribui para a afirmação da identidade étnica. É por isso que, do ponto de vista dos Guarani, não somente os conteúdos, mas também os valores da sociedade guarani devem ser ensinados nas escolas.

As autoridades da aldeia, o cacique, o educador devem ver o que é bom para as nossas crianças e jovens aprender, eles devem saber o que da educação é bom de se aprender, principalmente os bons ensinamentos (os valores da boa união, do respeito, não roubar).(Fala registrada na ata da reunião, realizada pelo NISI/ES, na aldeia de Três Palmeiras, no dia 8 de janeiro de 1999).

Os professores têm que corrigir as crianças que brigam, não pode deixar. Na escola deve ser obrigado a trabalhar dança, artesanato, coisas da cultura (Fala registrada na ata da reunião, realizada pelo NISI/ES, na aldeia de Boa Esperança, no dia 11 de dezembro de 2003).

A preocupação com os processos próprios de aprendizagem guarani é outra constante nos discursos das lideranças guarani preocupadas com a afirmação da

identidade étnica: *eu gostaria de estar fortalecendo nossos educadores quando estão dando aula. Nós também esperamos que eles procurem por nós para conversarmos sobre isso* (Fala registrada na ata da reunião, realizada pelo NISI/ES, na aldeia Boa esperança, no dia 10 de agosto de 1999).

Assim a instituição escolar, rechaçada por muitos grupos guarani e pelas lideranças religiosas e políticas guarani do Espírito Santo, pouco a pouco foi-se tornando assunto das discussões. Paulatinamente, foram-se transformando as representações em relação a essa instituição. Vista, a princípio, como um dos fatores de destruição da cultura, a escola passou a ser considerada um instrumento que pode contribuir para a revitalização cultural.

A formação e a contratação de professores guarani são um importante elemento na luta pela transformação da educação escolar ofertada aos Guarani do Espírito Santo pelos órgãos governamentais, com propósitos integracionistas, em uma educação que leva em consideração as diferenças culturais desse grupo. Nesse processo, os professores guarani têm participado de cursos de formação tanto inicial como continuada.

5.1 A FORMAÇÃO E A CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES GUARANI

Levando em consideração que os cinco alunos guarani diplomados pelo Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani (1996/1999) são ex-alunos da EMPI Boa Esperança e que, desses, três - Aciara, Mauro e Sílvia - foram alunos da primeira turma dessa escola em 1987, pode-se dizer que o processo de substituição dos professores não-índios contratados pela FUNAI por professores guarani, nas aldeias do Espírito Santo, começou no ano de 1987.

A EMPI Boa Esperança, entre os anos de 1987 a 2005, contou com duas professoras contratadas pela FUNAI. Uma trabalhou no período de 1987 a 2003; a outra no de 1997 a 2005. Nenhuma das duas dominava a língua guarani, nem na

oralidade nem na escrita. Conseqüentemente, o ensino era monolíngüe, confirmando assim a concepção integracionista das políticas públicas implementadas pela FUNAI e o não-cumprimento do Estatuto do Índio, que, mesmo sendo de cunho integracionista, assegurava aos povos indígenas em seu Art. 49 “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

Na EMPI Boa Esperança, as crianças guarani das séries mais avançadas e os adultos bilíngües (português e guarani) desempenhavam o papel de intérpretes para as professoras da FUNAI. “Os alunos conversavam entre eles em guarani e quando era alguma palavra que eu sabia, eles se dirigiam a mim também na língua guarani” (Conversa informal, Coqueiral de Aracruz, julho de 2007). As dificuldades de comunicação atrapalhavam o processo de aprendizagem das crianças, daí a necessidade do trabalho de reforço escolar.

Sandra está dando reforço depois do horário de aula para os alunos da 3ª série que estão com dificuldades em matemática. Michele está freqüentando o reforço. No reforço conta com o apoio de dois alunos da 4ª série para trabalhar na língua guarani. Ela tem a impressão que as crianças acabam superando as suas dificuldades.⁶⁹

Segundo as professoras da FUNAI, elas adaptavam os conteúdos dos livros didáticos à realidade guarani. Ao trabalharem problemas matemáticos, utilizavam frutas, animais, artesanatos. Ao abordarem a questão da saúde, procuravam falar de situações que detectavam entre eles. No entanto, cabe ressaltar que adaptar os conteúdos à realidade guarani não significa necessariamente respeitar a lógica do pensamento desse povo, principalmente seus processos próprios de aprendizagem.

A primeira ação no intuito de institucionalização de uma educação diferenciada nas aldeias guarani e tupinikim no Espírito Santo deu-se em 1993 com o Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas, elaborado pela Pastoral Indigenista e a equipe do CIMI, juntamente com a FUNAI, a SEMED e a SEDU).

Esse projeto revela dois elementos interessantes do ponto de vista histórico, que marcam o longo período de transição do processo de institucionalização da EEI guarani.

⁶⁹ SEMED. Relatório de visita dos técnicos dessa secretaria às escolas guarani, no dia 20 de julho de 2003.

O primeiro está relacionado ao próprio nome: Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas. São utilizados os conceitos formal e popular para denominar a modalidade de educação que se pretendia implementar, desconsiderando assim as denominações utilizadas por outros programas de EEI, que já vinham sendo cunhadas desde a década de 70 do século XX, inclusive com a participação da Igreja Católica, uma das parceiras do Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas.

O segundo elemento interessante encontra-se na justificativa do projeto e está relacionado às contradições que marcam a transição da postura do Governo e da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas. O projeto apresenta uma visão dos povos indígenas como sendo pobres e oprimidos sem nenhuma capacidade de reação. Além disso, propõe também o respeito à diferença e a integração, uma vez que defende “o resgate e a cultura do índio”, ao mesmo tempo que afirma que, por meio da educação escolar, o índio poderá tornar-se “um ser humano versátil, capaz de integrar-se à civilização, mantendo, porém, o brio de pertencer a sua raça”.

O Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas apresentava dois subprojetos: 1) Educação Popular Indígena – objetivos/metas/1995; 2) Educação Formal – objetivos/metas/1995. Esse projeto foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 79/97 e do Parecer n.º 102/97.

No primeiro semestre de 1994, começaram as negociações entre a Pastoral Indigenista e o IDEA, com vistas a formação de monitores índios para atuarem na educação de jovens e adultos, conforme previsto no subprojeto Educação Popular Indígena. Um fato que chama a atenção é que embora fosse fato previsto no Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas, os Guarani não foram incluídos nessa formação. Foi a possibilidade de “aprofundamento da fé a partir da própria cultura”⁷⁰, entre os Tupinikim, ou seja, a possibilidade de realização da catequese, que direcionou a escolha do povo para receber a assistência da Pastoral Indigenista na área educacional.

Os professores guarani só passaram a freqüentar os Seminários de Formação a partir do primeiro semestre de 1998. Esse é um dos episódios indicativos dos

⁷⁰ Relatório do II Seminário de Educação Indígena. Aracruz, 1995.

conflitos e das relações de forças que atravessaram a institucionalização da EEI no Espírito Santo.

Os Seminários de Formação foram realizados graças à parceria estabelecida entre o IDEA e a Pastoral Indigenista. A maior parte dos Seminários de Formação foi realizada em Ibirapu, e as despesas eram pagas pelas duas instituições envolvidas no projeto de formação. Através dos relatórios de atividades do IDEA, percebe-se uma mudança conceitual em relação à educação. Nos relatórios de atividades dos anos de 1994 e 1995, usava-se a denominação Programa de Alfabetização e Educação Popular Indígena. A partir 1996, esse programa passou a ser denominado de Programa de Formação dos Educadores Tupinikim ou simplesmente Seminários de Formação.

Os monitores indígenas encarregados da educação de jovens e adultos aos poucos passaram a ser chamados de educadores indígenas. As pessoas encarregadas da formação dos professores indígenas deixaram de ser chamadas de animadoras e passaram a ser chamadas de formadoras. As mudanças conceituais em relação à educação mostram a influência de outros projetos e experiências e das políticas públicas sobre a EEI que vinham sendo instituídas em nível federal.

Entretanto, as mudanças conceituais no discurso não significaram modificações nas práticas educativas, ou seja, na proposta e na perspectiva em relação à formação a ser implementada com os professores indígenas, o que se torna evidente ao se analisarem os princípios pedagógicos presentes no Projeto do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani (1996/1999), que apresenta os seus objetivos pautados na abordagem da Pedagogia do Texto,⁷¹ adotada pelo IDEA⁷².

Outra transformação constatada é que os professores, que a princípio começaram a receber a formação para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, passaram a atuar cada vez mais na educação de crianças.

⁷¹ Para maiores detalhes sobre essa abordagem pedagógica, consultar o site da ONG “Enfants du Monde”: www.edm.ch.

⁷² O Projeto do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani adotou como princípios pedagógicos: 1) cada disciplina deve tratar tanto dos conteúdos como da didática; 2) o trabalho pedagógico deve desenvolver-se numa perspectiva interdisciplinar; 3) os participantes devem apropriar-se dos conhecimentos de uma maneira reflexiva para que possam tornar-se sujeitos do conhecimento; 4) o processo educativo deve ocorrer em um ambiente democrático.

A partir do início do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, o espaço/tempo dos Seminários de Formação passou a ser utilizado para o planejamento e avaliação do Curso. Paulatinamente, foi diminuindo a quantidade de seminários até que, em 1999, deixaram de ser realizados.

O projeto do Curso de Formação dos Educadores Tupinikim e Guarani foi elaborado com base no que estabelecem a Constituição Federal, o Decreto Presidencial n.º 26/91, a Portaria Interministerial n.º 559/91 e as Portarias nº. 60/92 e 490/93. As diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena do MEC, do ano de 1994, também foram levadas em consideração na elaboração do projeto.

O Curso teve uma duração de três anos (1996-1999), totalizando uma carga- horária aproximada de 2.970 horas, e foi constituído de tempo/aula e tempo/aldeia. O tempo/aula, considerado como tempo de trabalho coletivo com a presença de formadores, teve uma carga horária de 1.620 horas distribuídas em 12 etapas. O tempo/aldeia, considerado como tempo para estágio, pesquisa e estudo, teve uma carga horária de 1.350 horas.



Figura 12 - Turma de alunos do Curso de Formação Tupinikim e Guarani
Fonte: Arquivo da SEMED.

O Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani foi inspirado nas experiências de educação desenvolvidas pelas instituições não-governamentais

parceiras do projeto (IDEA e Pastoral Indigenista), assim como nas diversas experiências de formação de professores indígenas de diferentes regiões do País.

Até julho de 1998, os encontros de tempo/aula aconteceram na aldeia indígena de Caieiras Velhas, para os quais foram construídas três cabanas: a maior (Figura 13) para as aulas coletivas, duas menores, para os trabalhos de grupo, além de uma casa para hospedar os formadores. Durante o Curso, as alunas índias das outras aldeias ficavam alojadas na sede do NISI/ES e os educadores índios, na creche da aldeia. As refeições eram preparadas no Centro Comunitário da aldeia por uma equipe de cozinheiras índias contratadas para cada encontro.

A partir de outubro de 1998, as etapas do Curso passaram a ser desenvolvidas na aldeia de Pau Brasil. Nessa aldeia, as aulas eram ministradas no Centro Comunitário, onde também eram preparadas e servidas as refeições. Como dormitório para os alunos foi utilizado o prédio da escola. Isso foi possível porque as aulas eram suspensas durante o período de realização das etapas do Curso, uma vez que todos os professores da escola de Pau Brasil o freqüentavam. Os formadores ficavam hospedados na casa de uma das alunas do Curso.



Figura 13 - Cabana usada durante o Curso de Formação
Fonte: Arquivo da SEMED.

Levando em consideração a infra-estrutura que se tinha para a realização do Curso, afirmamos que foi admirável a força de vontade e persistência dos educadores indígenas em freqüentá-lo. De maneira geral, constatamos que a infra-estrutura

utilizada foi simples e, em alguns aspectos, bastante precária. Os participantes do Curso dormiam em colchões colocados no chão. Muitas das educadoras levavam seus filhos de colo para o Curso, para que elas pudessem assistir às aulas. Enquanto isso, os filhos eram colocados em colchões próximos às carteiras que elas ocupavam na sala de aula, ou simplesmente permaneciam no colo. Alternativa encontrada por essas mães foi trazer um filho ou parente para cuidar dos bebês (Figuras 14 e 15).



Figura 14 - Aluna guarani no Curso de Formação
Fonte: Arquivo da SEMED.

A foto acima é de uma das alunas guarani que participaram do Curso. A jovem da janela é uma de suas irmãs, que cuidava do bebê para que ela pudesse estudar. Essa cena representa uma das aprendizagens mais significativas na convivência com os alunos tupinikim e guarani, ou seja, a forma de relacionamento dos adultos com as crianças e a maneira de educá-las. Nessas sociedades, as crianças participam das diversas atividades realizadas pelos adultos sem causar nenhum transtorno ou aborrecimento.

As mães são muito carinhosas com os bebês e são capazes de realizar diversas atividades com eles no colo. Crianças guarani e tupinikim de todas as idades acompanhavam seus pais durante as etapas do Curso.



Figura 15 – Mães tupinikim e guarani com seus filhos em sala de aula
Fonte: Arquivo da SEMED.

A coordenação do Curso adotou como critérios para a escolha dos formadores a formação na área de ensino em que iriam atuar e a experiência com a educação de professores. Cabe ressaltar que a falta de formação dos professores em relação à EEI e aos povos indígenas se refletiu em suas práticas em sala de aula. Muitas vezes, os processos de aprendizagem e outros elementos da cultura desses dois povos não foram levados em consideração no processo ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, a falta de experiência e conhecimento dos formadores em relação a essa modalidade de educação representou um problema, por outro lado possibilitou que algumas pessoas se preocupassem em orientar sua formação para atuar nessa modalidade de educação, como foi o caso da autora desta pesquisa.

Tentou-se garantir a singularidade da cultura guarani através de algumas ações, como o ensino-aprendizagem de Língua Guarani, ministrado pelo professor Waldemar, que fez quatro viagens às aldeias, onde trabalhou 180 horas/aulas com essa disciplina. Esse professor coordenou a produção de textos e a tradução de uma história infantil do português para a língua guarani. Esse trabalho foi feito com a ajuda da comunidade. *Algumas palavras já estão sendo faladas de modo diferente, é preciso registrar algumas palavras que já não são mais usadas. Estou preocupado com o trabalho do professor Waldemar, gostaria de ver o trabalho antes de escrever a cartilha (fala registrada na ata da reunião realizada na aldeia de Boa Esperança no dia 24 de setembro de 1998).*

As aulas de Guaraní prosseguiram no ano de 2000 e, além do aprendizado escrito da língua guarani, foi feita a tradução de um mito da língua portuguesa para a língua guarani e a produção de três livros, para os quais não existe nenhuma previsão de publicação. Esse material foi digitado, impresso e encadernado na forma de apostilas e tem sido utilizado nas escolas para o ensino-aprendizagem da língua guarani. A tentativa de garantia da especificidade da cultura guarani deu-se também através do ensino-aprendizagem da história guarani e a realização de entrevistas com os mais velhos das aldeias para a produção de textos e outros materiais didáticos.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos guarani participaram da produção de dois livros: “Os Tupinikim e Guaraní contam...”, no qual os alunos guarani apresentam 14 histórias recolhidas do cotidiano da aldeia de Boa Esperança e “Os Tupinikim e Guaraní na Luta pela Terra”, em que em um dos capítulos, os alunos guarani relatam a participação da aldeia de Boa Esperança na auto-demarcação de suas terras, em 1999. Esses dois livros foram publicados pelo MEC. No ano de 2004, aconteceu a reedição da obra “Os Tupinikim e Guaraní Contam...”. Segundo os professores, esse livro é usado para atividades de leitura compartilhada. Eles consideram o livro “Os Tupinikim e Guaraní na Luta pela Terra” pouco apropriado para o uso com as crianças de 1.º ao 5.º ano. A professora guarani Sandra, que mora a pouco tempo na aldeia, afirmou que tem utilizado esse livro para a sua própria formação, ou seja, para se inteirar melhor sobre a questão da luta pela terra.

O professor Mauro, ex-aluno do Curso de Formação, disse que esse Curso tratou pouco da cultura do seu povo; além do mais, do ponto de vista dele, “o Curso foi muito geral”. Perguntado o que seria esse “muito geral”, deu o exemplo da alfabetização. Segundo esse professor, falava-se muito que a alfabetização tem de ser a partir de textos, mas não se mostrava na prática como fazer isso. Pelas atas de reuniões, constatamos que essa é uma reivindicação antiga do professor. Em 1998, quando estava estudando, esse professor dizia que o Curso estava contribuindo pouco para o seu trabalho de docência.

O ponto de vista do professor Mauro é compartilhado pela professora Aciara, que também foi aluna do Curso. Ela informou que só veio aprender a alfabetizar ao

estagiar com uma das professoras da FUNAI, na Escola de Boa Esperança (Conversa informal, aldeia de Boa Esperança, fevereiro de 2006).

Durante as etapas do Curso, os alunos guarani ficavam reunidos com os alunos tupinikim para as discussões coletivas na língua portuguesa. Os trabalhos em grupo eram, na maioria das vezes, realizados pelos alunos guarani separadamente. Nesses momentos, eles conversavam em guarani, mas faziam seus registros na língua portuguesa.

O espaço/tempo do Curso de interação levou ao afloramento da etnicidade por parte tanto dos alunos tupinikim, como dos alunos guarani, ocasionando tanto alianças como conflitos. A própria luta pela realização do Curso é um dos melhores exemplos de aliança desses dois povos. Os conflitos deram-se principalmente na forma de discriminação dos alunos tupinikim em relação aos alunos guarani e vice-versa. As questões de preconceito e outros conflitos eram tratadas nas reuniões da coordenação e durante as reuniões da coordenação com os alunos para a avaliação de cada etapa de formação.

O professor Mauro comentou: *os colegas tupinikim reclamavam porque, às vezes, quando conversávamos na língua guarani, dávamos risadas; então eles pensavam que estávamos rindo deles* (Mauro, maio de 2006, aldeia de Três Palmeiras conversa informal). Cabe ressaltar que é uma prática comum entre os Guarani do Espírito Santo, mesmo na presença das pessoas não-falantes da língua, realizarem conversas entre si somente na língua materna. Essa é uma estratégia de preservação da língua e demonstra a maior facilidade de um diálogo entre eles, na língua materna, uma vez que o grau de domínio da língua portuguesa varia muito de um guarani para outro. O uso da língua materna, uma das estratégias de afirmação da distinção étnica usada pelo povo Guarani, torna-se um problema para os Tupinikim, constantemente questionados pelos não índios pelo fato de não falarem mais a língua nativa.⁷³

⁷³ Maiores informações sobre este assunto podem ser encontradas em Cota (2000).



Figura 16- Alunos guarani na aula de Ciências Naturais
Fonte: Arquivo da SEMED.

Segundo a professora Aciara muitos dos professores tupinikim até hoje têm preconceito em relação aos colegas guarani. Perguntada sobre como os colegas tupinikim externalizavam o preconceito, disse que era remedando os colegas guarani e chamando-os de *sugim* (Aciara, conversa informal, junho de 2006, aldeia de Boa Esperança).



Figura 17- O aluno Sílvia (camisa branca).
Fonte: Arquivo da SEMED.

O professor Sílvia disse lembrar-se de que os colegas tupinikim sempre riam da maneira como ele falava, *isto me incomodava bastante, eles ficavam rindo do meu sotaque, quando eu falava em português* (Sílvia, conversa informal, junho de 2006,

aldeia de Boa Esperança). Segundo esse professor, até hoje isso ainda vem acontecendo, quando ele se encontra com algum tupinikim.

A professora guarani Vanda que participou do Curso, afirmou que os colegas tupinikim diziam que os alunos guarani não sabiam e não entendiam nada. *Também eu não falava nada, ficava calada durante as aulas* (Vanda, conversa informal, julho de 2006, aldeia de Boa Esperança). Essa professora falou ainda das dificuldades que teve durante o Curso, porque não compreendia bem o português escrito nem o falado. Além disso, tinha pouco estudo ao começar o Curso, apenas a 5.^a série, incompleta. As falas dos professores guarani apontam para a complexidade das relações interculturais dos povos indígenas, constituídas de alianças, mas também de discriminações e conflitos. Mas, como afirmou o professor Mauro, os preconceitos se davam da parte dos alunos tupinikim em relação aos guarani e vice-versa.

De maneira resumida, podemos dizer que as relações entre os alunos tupinikim e os guarani durante o Curso foram marcadas pelas trocas advindas do intercruzamento dessas duas culturas, como é próprio desse tipo de processo.



Figura 18 - Aluna guarani e aluno tupinikim do Curso
Fonte: Arquivo da SEMED.

Os professores guarani apontam como elemento positivo o fato de que, a partir do Curso, passaram a conhecer mais os vizinhos, uma vez que, mesmo morando próximos uns dos outros, não tinham muito contato. Nesse sentido, o Curso passou

a ser um espaço/tempo de convivência e formação intercultural.⁷⁴ O pouco convívio das pessoas das aldeias guarani com as pessoas das aldeias tupinikim, apontado pelos professores, é mais um exemplo da complexidade da relação entre esses dois povos indígenas e revela que as interações entre eles se dão apenas em ocasiões específicas (VILLAR, 2007).

Os professores guarani apontaram vários outros elementos positivos do Curso. Contribuiu para que perdessem, segundo o professor Sílvio, um pouco da timidez. Além disso, possibilitou que passassem a atuar como professores e aprendessem a tratar as crianças (professora Aciara).



Figura 19 - Participação do cacique Toninho na aula de Ciências.
Fonte: Arquivo da SEMED.

Para a professora Vanda, a elaboração dos livros ajudou a entender melhor a questão da luta pela terra e a conhecer várias histórias guarani. O professor Mauro destaca a preocupação e o grande esforço por parte dos formadores em atender os dois povos, apesar de muitas vezes não ter sido possível.

⁷⁴ Os conflitos entre os professores tupinikim e os guarani não chegaram ao ponto de inviabilizar as relações, tanto que um dos professores guarani está casado com uma tupinikim e uma educadora guarani teve um filho com um tupinikim.

No caso específico da disciplina de Ciências Sociais,⁷⁵ o fato de o Curso ter reunido pessoas dos dois povos foi bastante positivo. Permitiu que os professores tupinikim tivessem a oportunidade de conhecer a história, a agricultura, a culinária, os mitos guarani e vice-versa. Os alunos guarani contaram seus mitos sobre a origem da lua e do sol, apresentaram as técnicas agrícolas e as variedades nativas de milho cultivadas por eles⁷⁶ e falaram da culinária preparada a partir desse produto. Por sua vez, os alunos tupinikim apresentaram as variedades de mandioca e aipim⁷⁷ cultivadas e preparadas por eles.

Avaliação do Curso de Formação. Foi pedido para trabalhar na área das Ciências Sociais o tema da agricultura (o que se planta, espécies e variedades, a importância de cada produto para a cultura, como se planta, quem planta, época do ano e a lua em que se planta, batismo das sementes). Pediu-se para trabalhar também as transformações que vêm acontecendo na agricultura, alimentos mais importantes para os Guarani, ingredientes e quantidades, modo de preparar.⁷⁸

Essas anotações são idéias que foram usadas na elaboração do roteiro de uma pesquisa realizada com os professores guarani, como parte da formação na disciplina de Ciências Sociais. Nas páginas seguintes da mesma agenda, há alguns registros de reuniões de pesquisa realizadas na aldeia.

Em uma das visitas à aldeia, explicamos ao grupo que o objetivo da visita era conversar com eles e registrar os conhecimentos que os mais velhos possuíam sobre a agricultura. Combinamos uma dinâmica. Como só havia três educadores presentes (Silvio, Luciana e Mauro) e dois sábios, resolvemos pedir à D.^a Aurora e o seu filho que falassem sobre a agricultura e que cada um dos educadores fosse registrando as falas. Os antigos falaram em guarani e os educadores optaram por registrar também nessa língua.

⁷⁵ Optei por dar os exemplos que aconteceram nas aulas de Ciências Sociais, uma vez que a lembrança delas ainda estão bastante presentes na minha memória, por terem sido ministradas por mim.

⁷⁶ Os Guarani são grandes conhecedores de espécies nativas de muitas variedades de milho, que é um dos principais produtos cultivados por eles e é de extrema importância para a culinária desse povo.

⁷⁷ Os Tupinikim são grandes conhecedores dessa raiz, que é de extrema importância para a cultura deles. Mandioca é a denominação dada às variedades dessa planta que apresentam alto teor de ácido cianídrico em suas raízes e que por isso é bastante tóxica. O processo de fabricação da farinha, através da torrefação da mandioca ralada elimina este ácido, permitindo assim o consumo humano dessa raiz. São classificadas como aipim as variedades dessa raiz que possuem baixo teor de ácido cianídrico, o que permite o seu consumo de maneira cozida.

⁷⁸ Anotações sobre a avaliação do Curso feito pela comunidade de Boa Esperança, no ano de 1999 (documento do arquivo pessoal da pesquisadora).



Figura 20 - Dona Aurora e seu filho Jonas.
Fonte: Arquivo da SEMED.

Além do pouco atendimento à especificidade guarani, o Curso apresentou outras limitações, tais como a falta de apoio financeiro aos estudantes, pouco apoio aos alunos em suas atividades de tempo/aldeia. O apoio fazia-se necessário, dada a baixa escolaridade da maioria dos alunos ao ingressar no Curso (Anexo C).

De acordo com os relatórios de avaliação das etapas e os das ações e atividades do Subnúcleo de Educação Indígena do NISI/ES, a atividade de tempo/aldeia apresentou vários problemas ao longo do Curso. As tarefas realizadas pelos alunos no tempo/aldeia não foram aproveitadas pela maioria dos formadores como base para a continuidade e o desenvolvimento das etapas subseqüentes, acarretando a desmotivação dos educadores na sua execução e prejuízo para a carga horária do Curso⁷⁹. Outro problema sério foi a falta de acompanhamento da realização dessas atividades pelos formadores.⁸⁰

Nos arquivos das instituições responsáveis pela realização do Curso, foi encontrado apenas um relatório de acompanhamento das atividades do tempo/aldeia, datado de novembro de 1997. De acordo com esse documento, no dia 21 de novembro, as formadoras de Matemática, Ciências Naturais e Língua revezaram-se no atendimento aos alunos das aldeias de Irajá, Caieiras Velhas e Boa Esperança.

⁷⁹ Relatório de avaliação da segunda etapa do Curso de Formação.

⁸⁰ Relatório das atividades desenvolvidas pelo Subnúcleo de Educação Indígena do NISI, 1997.

O trabalho com os educadores foi realizado da seguinte forma: a formadora Elna trabalhou na aldeia de Boa Esperança enquanto as outras duas trabalharam na aldeia de Caieiras Velhas com os educadores dessa aldeia e da aldeia de Irajá. Após duas horas foi feito o revezamento no trabalho, de forma que todos os educadores foram atendidos por todas as três formadoras. A maior parte dos educadores dessas aldeias já havia concluído as tarefas do tempo/aldeia e colocara várias questões sobre todas as disciplinas.⁸¹

Os formadores que atuaram no Curso tinham como funções o planejamento e a execução das aulas, o acompanhamento do tempo/aldeia e do estágio, a realização de pesquisa e a participação em reuniões e seminários. Porém, eram remunerados apenas pelas aulas dadas e pelo acompanhamento do tempo/aldeia. Várias dessas atividades acabaram não sendo cumpridas, como, por exemplo, as pesquisas das áreas de Matemática e de Ciências Naturais. Também não foram finalizados vários dos materiais didáticos da área de Ciências Naturais, de Ciências Sociais e de Matemática.

Não foi prevista nenhuma pesquisa pelos formadores das áreas de Artes, Educação para o Corpo e Língua Guarani, o que é lamentável, uma vez que, de acordo com Cota (2000), as pesquisas contribuiriam para a capacitação dos formadores em relação à modalidade de ensino em EEI e ao conhecimento desses povos.

A coordenação do Curso teve que enfrentar o grande número de faltas dos participantes e as constantes desistências, que chegaram a 50,7% do total dos alunos matriculados (COTA, 2000) e 37,5% dos alunos guarani (Anexo C).

Toninho de Comboios coloca a falta dos participantes, não compreende o que está acontecendo. Coloca a importância da participação no Curso. Alzenira coloca sobre as faltas dos Guarani, que o grupo deveria fazer um esforço. Vini coloca a preocupação com os Guarani. A proposta é o coordenador conversar com as pessoas que estão faltando e o motivo e apresentar na reunião da subcomissão o motivo⁸²

Toninho (Guarani) fala que chamou atenção dos educadores, (que estão faltando, disse a eles), que assim estão prejudicando as nossas comunidades. Celeste reforça que esse problema se repete e pensa que esse problema pode ser entendido como uma falta de motivação. O convencimento e a penalização podem não ser a solução. Toninho fez forte questionamento sobre a responsabilidade dos educadores como responsáveis pelo futuro da escola bilíngüe.⁸³

⁸¹ Relatório de acompanhamento das atividades do tempo/aldeia. IDEA, 1999.

⁸² Ata de reunião de Avaliação do Curso, realizada na aldeia de Pau Brasil, no dia 30 de outubro de 1998.

⁸³ Ata de reunião realizada na Aldeia de Pau Brasil, em 20 de novembro de 1998.

Durante o Curso, era pedido aos alunos guarani que eles fizessem um esforço para não faltar, cumprissem as atividades, não prejudicassem a comunidade, ou seja, de integração ao grupo. Em nenhum momento foram apontados os esforços feitos pelos outros, por exemplo, formadores, colegas tupinikim, coordenação, de dialogar e respeitar o modo de ser dos alunos guarani.

Como atividade relacionada ao segundo e terceiro objetivos do estágio, os alunos do Curso elaboraram relatórios escritos das observações do cotidiano administrativo das escolas, do trabalho de monitoria e de regência e também das atividades realizadas por eles na comunidade. Esses relatórios foram assinados pela equipe pedagógica e pelos caciques, sendo, posteriormente, entregues à coordenação do Curso e avaliados pelos formadores.

Na avaliação final, decidiu-se que 24 dos 36 alunos matriculados concluiriam o Curso em dezembro de 1999 e que 12, três deles guarani, prosseguiriam os estudos, porque ainda não estavam preparados para o trabalho de sala de aula. A continuidade do Curso foi organizada em um total de 90 horas, distribuídas em seis etapas de três dias cada uma, de setembro a dezembro de 2000. Os alunos tiveram aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais. Essa formação complementar não era obrigatória, tanto que apenas uma aluna guarani participou de todas as etapas. Cinco dos oito alunos guarani receberam o certificado de conclusão do Curso de Formação.



Figuras 21 - Alunas guarani (vestidas de branco) na festa de formatura.
Fonte: Arquivo da SEMED.



Figura 22 – Certificação de uma aluna guarani na festa de formatura.
Fonte: Arquivo da SEMED.

Os professores indígenas aprovados no Curso foram titulados pela Escola Estadual Monsenhor Guilherme Schmidt, de Aracruz, que oferecia o curso de magistério em nível de Ensino Médio (Figuras 21 e 22).

Dos cinco professores formados pelo Curso, dois, os professores Mauro e Aciara, foram efetivados, no ano de 1999, por meio do concurso público para professores realizado pela Prefeitura Municipal de Aracruz.

As professoras Vanda e Lucimara foram contratadas, no ano de 2002. A primeira para trabalhar com a pré-escola na EMPI Boa Esperança e a segunda para a escola de Três Palmeiras. O contrato das duas professoras não foi renovado no ano seguinte, devido às reclamações da comunidade acerca do desempenho delas.

Nas atas das reuniões, são constantes os registros de julgamentos em relação à atuação das duas professoras. Porém, à exceção da tentativa de apoio feita pelo professor Mauro, lhes foi dispensado nenhum tipo de assessoria por parte da SEMED e nem da SEDU. Vanda, ao ser questionada sobre por que tinha parado de lecionar, abaixou a cabeça e sorriu timidamente, dizendo que tinha dificuldade de falar na língua portuguesa, língua que domina plenamente. Sua desculpa e seu silêncio sobre o assunto são típicas estratégias de resistência adotada pelos Guarani.

A coordenadora da EEI indígena na SEMED relatou que um dos motivos das faltas da professora Vanda eram os problemas de saúde da filha ainda pequena. Apesar disso a professora nunca entrou com pedido de licença para cuidar da filha. A coordenadora da EEI chamou a professora para conversar. Junto com ela fez o levantamento do número de faltas pelo livro de pontos: eram 12 faltas. A professora Vanda concordou em repor os dias não trabalhados no mês de dezembro, após o período letivo oficial. Dias depois a coordenadora ficou sabendo que ela havia entrado de licença maternidade. Esse episódio com a professora Vanda explicita as dificuldades dos funcionários da SEDU e da SEMED em lidar com as particularidades culturais do povo guarani.

O professor Sílvio, depois do Curso de Formação, viveu um período em Ubatuba. Segundo ele, a princípio não acreditava que tinha jeito para ser professor. No ano de 2006, integrou-se à equipe de professores, está atuando na Aldeia de Três Palmeiras: *Agora estou acreditando mais em mim como professor e estou gostando de dar aula* (professor Sílvio, conversa informal).

Em consequência da não-renovação do contrato das professoras Vanda e Lucimara e do fato de o professor Sílvio a princípio não querer atuar como professor, deu-se a continuidade da atuação de uma das professoras da FUNAI na escola da aldeia. Assim sendo, a formação do primeiro grupo de professores guarani não conseguiu resolver um dos princípios da EEI, reivindicado pelo povo Guarani, que é o de ter professores guarani bilíngües atuando nas escolas das aldeias. Uma nova tentativa de resolver o problema foi com a matrícula de sete alunos guarani no Curso de Formação de Professores Guarani.

5.1.1 Programa de Formação de Professores Guarani – Kuaa-Mbo-e= Conhecer/Ensinar das Regiões Sul e Sudeste

Como já foi dito anteriormente, o Curso de Formação de Professores Guarani. – Kuaa-Mbo-e= Conhecer/Ensinar foi criado graças a uma parceria entre os governos

do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, o MEC e a FUNAI. O estado de São Paulo não se interessou em participar do Curso, porque já oferecia uma formação semelhante no próprio Estado, mas assinou o Protocolo de Intenções comprometendo-se a participar de outras ações que porventura venham a ser realizadas por força do convênio.



Figura 23 - Leonardo, aluno guarani no Curso de Formação
Fonte: Arquivo da SEDU.

Encontram-se matriculados um total de 83 alunos no Curso, sendo 30 de Santa Catarina, 18 do Rio Grande do Sul, 18 do Paraná, 07 do Espírito Santo e 10 do Rio de Janeiro. A distribuição do número de vagas por estado se deu principalmente com base na demanda por formação de professores guarani por cada unidade da federação.

O Programa de Formação de Professores Guarani – Kuaa-Mbo-e= Conhecer/Ensinar das Regiões Sul e Sudeste apresenta um grande avanço em relação às políticas públicas educacionais para os povos indígenas, uma vez que está sendo pensado, elaborado e executado exclusivamente por órgãos públicos dos governos federal e estaduais. O avanço das políticas públicas na realização desse Programa pode ser constatado também pela assinatura do Protocolo de Intenções entre o MEC, a FUNAI e as Secretarias de Estado da Educação. Esse protocolo leva em consideração os costumes do povo Guarani, principalmente seus deslocamentos espaciais, por isso foi garantida a continuidade do financiamento dos

estudos de cada aluno pelo seu estado de origem, mesmo que venha a se mudar para outra unidade da Federação. A aprovação do projeto do Curso pelo CEE/SC antes do início foi outro avanço em termos de políticas públicas apresentadas por esse Programa.

Além de ser um avanço em termos de políticas públicas, o Programa de Formação de Professores Guarani apresenta outros progressos se comparado ao que foi executado no Espírito Santo (1996/1999). Entre eles, podemos destacar as condições materiais em que estão sendo implementadas a formação e a previsão de formação de todo o corpo docente da equipe técnico-administrativa, garantidas pelo Protocolo de Intenções.

A carga horária do Curso de Formação de Professores Guarani também é constituída de tempo/aula e tempo/aldeia. Até a sexta etapa, o Curso foi realizado em um hotel-fazenda na praia de Palmas, município de Governador Celso Ramos (SC).



Figura 24 - Alunos guarani no Curso de Formação – Palmas – SC.
Fonte: Arquivo da SEDU.

A partir da sétima etapa, o Curso, esse passou a ser realizado em Faxinal do Céu, no Centro de Formação pertencente ao estado do Paraná. A conclusão desse Curso está prevista para 2008.

A primeira reunião para formação dos formadores e técnicos das secretarias aconteceu no ano de 2006, na cidade do Rio de Janeiro. A segunda ocorreu no período de 21 a 23 de maio de 2007, em Curitiba (PN). A terceira, de 1 a 3 de outubro de 2007, também em Curitiba. Esse espaço tempo tem sido destinado ao estudo acerca do povo Guarani e da EEI.

Cabe ressaltar também algumas diferenças entre o Programa de Formação de Professores Guarani e o que foi executado no Espírito Santo (1996/1999). Merecem destaque os critérios de escolha dos professores, o processo de construção do currículo e a participação dos sábios guarani como formadores, além dos tipos de pesquisas que estão sendo realizados.

Os professores do Curso são escolhidos pela coordenação pedagógica ou indicados pelo MEC. O parâmetro de escolha é a experiência que eles possuem em EEI, e se possível, em projetos educacionais guarani.

Até a quinta etapa, a proposta do Curso vinha sendo discutida e elaborada simultaneamente à sua execução, considerando as intervenções das comunidades indígenas e dos alunos cursistas, por isso está em processo constante de elaboração, reelaboração e avaliação.⁸⁴ Nas etapas seguintes, procurou-se atender aos pedidos dos alunos, mas também estruturar o Curso de maneira que ele atendesse os requisitos legais referentes ao magistério. Podemos afirmar que a elaboração do currículo se tem dado de maneira processual, de forma diferente daquele que foi implementado no Espírito Santo.

A programação, carga horária das disciplinas e também os conteúdos que deverão ser abordados na etapa seguinte são atribuições da coordenação executiva do Curso. Porém todas essas decisões são tomadas com base na grade curricular do Curso e na avaliação dos alunos, realizada ao final de cada etapa, através da qual eles sugerem os conteúdos a serem estudados na etapa seguinte.

No Curso, o diálogo entre a tradição guarani e outras formas de conhecimento vem sendo garantido com a participação dos mais velhos desse povo. A disciplina “A pesquisa como norteadora do processo ensino-aprendizagem” tem sido trabalhada

⁸⁴ Relatório da II Etapa do Curso. SC, 2004.

pelos professores Bessa, Ismênia e Flávia e conta com a ajuda do Senhor Alcindo (Figuras 25 e 26).

Na reunião da coordenação, que aconteceu no Espírito Santo em abril de 2007, o aluno Alberto, representante guarani desse Estado, lembrou a necessidade de ações que visem a resolver ou amenizar as diferenças de nível de aprendizagem entre os alunos. Esse assunto esteve na pauta de outras reuniões e é um consenso entre os participantes da coordenação executiva que não se conseguirá resolver a questão dando assistência aos alunos somente durante as etapas intensivas. Seria necessário que essas ações fossem também uma preocupação das etapas intermediárias de formação que acontece em cada estado.



Figura 25 - Sábios guarani no Curso
FONTE: Arquivo do curso.

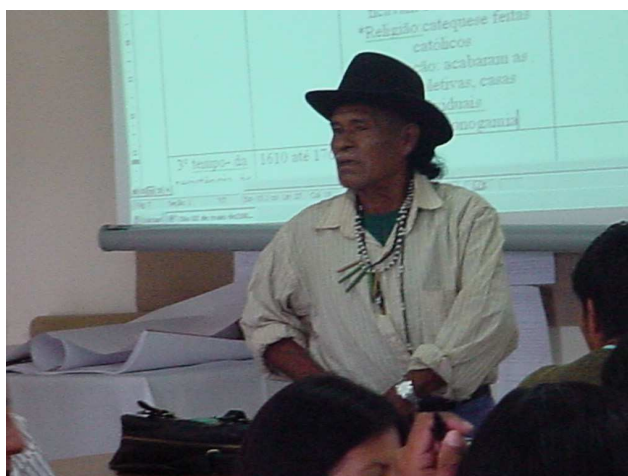


Figura 26- Sábio guarani no Curso.
FONTE: Arquivo do Curso.

A disciplina de Língua Guarani tem sido trabalhada pela lingüista Ruth Montserrat, que vem atuando com os guarani Leonardo, José Benites, Euzébio, Mauro e Algemiro.



Figura 27- Algemiro (ao centro) e outros colegas no Curso.
FONTE: Arquivo do Curso.

As diferenças entre o nível de aprendizagem dos alunos dão-se principalmente em função dos seus diferentes níveis de escolarização ao iniciar o Curso. Quanto aos alunos do Espírito Santo, ao iniciarem o Curso, um tinha a 4.^a série incompleta, um a 5.^a série incompleta, um a 5.^a série completa, um a 6.^a série incompleta e três a 8.^a série incompleta, ou seja, nenhum aluno tinha concluído o Ensino Fundamental. O desnível dos alunos se dava principalmente em relação ao domínio das línguas guarani e portuguesa.

Foram observadas, dificuldades de interpretação do português, no entanto, eles comunicam-se facilmente nos dois idiomas. [...] Fiz com Joana a parte escrita do projeto, ela não sabe bem o português, a parte escrita, ela desenha as letras, tem dificuldades de se comunicar em português, não sabe escrever em guarani, se comunica o essencial em português. [...] Ela [Sandra] falou que sente dificuldades em escrever em guarani, ela estudou em escola não índia e aprendeu o português.⁸⁵

No caso da aluna Joana, foi sugerido que ela freqüentasse as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 6.^o ao 9.^o ano da escola de Três Palmeiras, ou que se matriculasse na educação de jovens e adultos, em uma escola fora da aldeia, porém, até o momento, ela não se decidiu por nenhuma dessas opções. A situação

⁸⁵ Relatório da reunião de pesquisa elaborado pela professora Kalna, Boa Esperança, 2006.

é mais grave em relação à língua guarani, uma vez que oito alunos da Região Sul não dominam essa língua, ou seja, não falam, não compreendem e muito menos sabem escrever a língua.

O objetivo do Curso é formar professores bilíngües (português e guarani). Durante a reunião de coordenação do Curso realizada em Vitória, a funcionária da FUNAI afirmou que: *corre-se o risco do Curso terminar e este grupo de alunos continue sem saber a língua guarani*. Dada a importância das mobilidades espaciais e a economia de reciprocidade que se realiza entre as aldeias, é imprescindível o aprendizado da língua guarani pelos alunos do Curso. Se eles não dominam a língua guarani, como serão capazes de realizar pesquisas lingüísticas para a produção de material didático, uma das atribuições do professor indígena previstas pelo RCNE/Indígena?

Estava previsto que a avaliação dos cursistas dar-se-ia de forma processual, diagnóstica e continuada, porém esse tem sido um dos pontos mais débeis do Curso, uma vez que os formadores têm entregado para a comissão executiva e pedagógica apenas os relatórios das atividades desenvolvidas por eles. Para resolver essa questão, a coordenação do Curso e os formadores de pesquisa, Matemática e Fundamentos em Educação reuniram-se, em Porto Alegre, em julho de 2007, para a realização de um conselho de classe. Nesse conselho, cada aluno foi avaliado individualmente pelos formadores.

Sandra Benites: muito dedicada, teve um avanço na língua guarani escrita. Faz relatos significativos, tem um trabalho de pesquisa excelente. É organizada. Sua participação é fundamental nas aulas. Demonstra liderança. Tem uma excelente produção textual em Português e Guarani. Encaminhamento: parabéns. [...] Joana Carvalho da Silva: É liderança, avançou muito, quando não entende pede ajuda aos colegas. Prefere se comunicar em guarani. Tem muita dificuldade com a oralidade, escrita e leitura em português. Faz comentários importantes para o desenvolvimento da turma. Tem dificuldade de produzir textos em português. O trabalho de pesquisa está sendo realizado em guarani. Tem o respeito da turma. Encaminhamentos: trabalhar com o português.⁸⁶

Joana, sábia guarani do Espírito Santo, tornou-se uma pessoa muito importante para o Curso. Respeitada por todos, ela tem contribuído para o diálogo intercultural da formação.

⁸⁶ Relatório do conselho de classe do Curso. SEED/SC: 30 de julho de 2007.



Figura 28 - Participação da aluna Joana na aula do professor Bessa.
Fonte: Arquivo do Curso.

Com base nos resultados do conselho de classe, na oitava etapa do Curso, os alunos foram divididos em quatro grupos: os de nível avançado, os de nível intermediário, os de nível inicial e aqueles que precisavam fazer uma imersão em língua guarani.

Na reunião do conselho de classe foram apontados alguns outros problemas existentes no Curso, como o despreparo dos técnicos das secretarias, a ausência de um currículo referenciado na cultura guarani, a necessidade de articular a etapa regional com a etapa intensiva de formação, a ausência de acompanhamento no trabalho de pesquisa e de reuniões pedagógicas para planejamento. O professor Bessa, presente no conselho de classe, chamou a atenção para a necessidade de relativização da importância dos planejamentos.

[...] a gente tá aprendendo no caminhar, a gente sai do Curso com condições de planejar. Nosso discurso é de dentro das instituições, tem que haver negociação, relativização. Temos que planejar para não se perder, mas no fundo tem que des-planejar. O professor que se quer formar não é o juruá, a menção honrosa que o Marcelo recebeu é uma avaliação do curso. É necessário respeitar os processos próprios de pesquisa (relata caso da mestranda Terena que pesquisa sobre os processos próprios de aprendizagem Terena). O que se perde e o que se ganha (Chomsky) são visões diferentes.⁸⁷

⁸⁷ SEED/SC, 2007.

Cada aluno do Curso deveria elaborar uma monografia no decorrer do processo de formação, conforme anteriormente mencionado. Os temas escolhidos pelos alunos, para o desenvolvimento das monografias, estavam todos relacionados à cultura guarani. Por exemplo, o sistema planetário, os insetos, os símbolos das pinturas corporais, a história cultural, os mitos, a etno-história, a língua, as pinturas, as artes, as cores, a cerâmica, as plantas, as árvores, as ervas medicinais, os instrumentos musicais, os animais, a etno-geografia, os pássaros, as frutas nativas, o tempo e o ser humano.

Os temas de pesquisas escolhidos pelos alunos do Espírito Santo foram: A culinária guarani (Márcio); A natureza na visão guarani (Alessandro); O caminho da busca da Terra sem Males (Alberto); Território tradicional guarani (Sandra); Contato da língua portuguesa e do guarani (Marcelo) e Rituais guarani: parto, casamento, entre outros. (Joana). As explicações dos alunos para a escolha dos temas encontravam-se relacionadas à curiosidade por algum assunto, como o caso do professor Alberto, que era do Mato Grosso do Sul e conhecia pouco sobre o tema. Uma outra motivação foi a questão da afirmação da identidade étnica, como o caso da Joana: *As coisas estão mudando muito depois da morte da minha mãe e da minha avó, é preciso lembrar como era para não esquecer.* (Joana, informação verbal, aldeia de Boa Esperança, setembro de 2006).

Decidiu-se que os alunos poderiam apresentar os resultados da pesquisa de forma escrita ou da maneira que melhor lhes conviesse, por meio de documentários, filmes, fotografias, ou de outros meios. Mesmo aceitando outras formas de registro, constatou-se que a escrita permeava todo o processo de realização da pesquisa. Cada aluno teria que elaborar um projeto de pesquisa, roteiro de entrevistas, revisão bibliográfica, ou outra atividade relacionada. Essa seria uma atividade difícil de ser cumprida por alguns alunos, por exemplo, Joana, que estava escrevendo a sua pesquisa em guarani.

A possibilidade de convívio e trocas entre pessoas de diversas aldeias fazia do Curso um espaço/tempo de mediação e de troca de saberes guarani entre os diversos membros dessa sociedade. Assim como no Curso de Formação de

Educadores Tupinikim e Guarani, também nesse Curso era grande o número de crianças que acompanhavam os pais.



Figuras 29 - Mãe guarani com seus filhos no Curso de Formação.
Fonte: Arquivo do Curso



Figuras 30 – Mãe guarani com seus filhos no Curso de Formação.
Fonte: Arquivo do Curso.

De maneira geral, os alunos guarani avaliaram muito positivamente as disciplinas do Curso. Segundo eles, têm contribuído para a afirmação da identidade étnica:

A pesquisa como norteadora do processo ensino aprendizagem: aprendi como é importante registrar a sabedoria dos mais velhos, a sabedoria do nosso povo. As aulas foram o encontro da pessoa com a sua identidade. São momentos sagrados com muita emoção. [...] Língua Guarani: a professora tem muita experiência e o Curso é diferenciado. Importante ter uma pessoa que realmente conhece a língua guarani. Cada etapa eu volto com muito mais conhecimento e idéias.⁸⁸

⁸⁸ SEED/SC, 2007.

Os alunos guarani do Espírito Santo, matriculados no Curso, consideram-no de muito boa qualidade e de grande utilidade para eles. O aluno Alberto, nascido na aldeia de Porto Lindo, município de Japorã, sul do Mato Grosso do Sul, disse que tem aprendido muito, principalmente sobre a história guarani: *Lá onde morava [Porto Lindo] eu estava no escuro, não sabia nada da nossa história.* (Alberto, informação verbal, aldeia de Boa Esperança, abril de 2007)

Segundo o aluno Alberto, a questão das diferenças lingüísticas e culturais entre os subgrupos guarani não tinha sido tratada até a sexta etapa do Curso.

Os formadores tratam os alunos como se todos fossem Mbya, isto para mim não tem importância, quando estou com os Mbya me sinto um Mbya, quando estou com os Ñandeva é a mesma coisa. Eu sou misturado, filho de Ñandeva (mãe) e Kaiowa (pai). Na realidade Mbya é uma denominação errada, porque significa índio desconhecido que chega. Faço questão apenas de ser identificado como Guarani, para diferenciar dos Terena, Tupinikim e outros grupos, que são diferentes” (Alberto, informação verbal, abril de 2007, aldeia de Boa Esperança).

Bartomeu Meliá, estudioso do povo Guarani, afirma que existem diferenças dialetais e culturais muito grandes entre os subgrupos guarani e que a situação não é tão fácil de resolver, nem tampouco deve ser ignorada pelos gestores e formadores dos programas de EEI (Conversa informal).⁸⁹ Pela fala do Alberto, constata-se que, embora a coordenação do Curso tenha o cuidado de escolher profissionais com experiência em EEI, acontece a homogeneização cultural dos alunos, explicitando, assim, “zonas interditadas” (TASSINARI, 2001) do Curso, ou seja, limites existentes no processo da sua execução.

Os limites dão-se também em função das características próprias da escola ocidental (TASSINARI, 2001), tais como o ritmo das aulas, os regimes de trabalho, entre outras questões muitas vezes difíceis de serem suportadas pelos alunos acostumados com outras lógicas do tempo, e até mesmo pelos formadores.

⁸⁹ Informações obtidas em Campo Grande (MS), setembro de 2006, durante o II Seminário internacional: fronteiras étnico-culturais, fronteiras da exclusão, práticas educativas num contexto intercultural.

Carga horária: ritmo intenso, contra-senso com a proposta de educação diferenciada. É um ritmo fabril, vai contra o que propõe na legislação.⁹⁰ Solicito que transmita aos coordenadores do programa minha impossibilidade de trabalhar 8 horas seguidas durante 6 dias consecutivos. Como coordenadora e docente também de cursos de formação de professores durante mais de 24 anos no Acre, aprendi que este tipo de jornada é extremamente cansativa e contraproducente para quem ministra as aulas e consequentemente para os alunos.⁹¹

O ritmo das aulas e o tempo das etapas do Curso revelaram-se muito pesados para os alunos guarani. Muitos deles chegaram a adoecer. A situação foi pior na primeira etapa. Esse contexto levou a FUNAI a disponibilizar um profissional da saúde para acompanhar os alunos durante a realização de cada uma das etapas do Curso.

Nesse Curso, as tensões existiam também na esfera administrativa, as quais nem mesmo a assinatura do Protocolo de Intenções foi suficiente para superar. O caso mais grave deu-se em relação aos alunos/professores do Rio Grande do Sul que, como todos os outros funcionários públicos estaduais gaúchos, conquistaram o direito de ganhar diárias para participar de formações. Essa diferença de direitos entre os alunos/professores gaúchos e os dos outros estados virou motivo de muita reclamação e, nem mesmo com a mediação do MEC, a situação foi resolvida. A SEDU/RS alegou que não poderia mudar a modalidade de pagamento das despesas de seus alunos/professores para equiparar-se à dos outros estados, porque assim estaria agindo de forma ilegal. A situação só se resolveu porque, por razões de contenção de despesas, o Governo suspendeu o pagamento de diárias para todos os funcionários estaduais gaúchos.

Um ponto fraco do Curso tem sido a formação de tempo/aldeia dos alunos guarani do Espírito Santo, que até dezembro de 2007 não tinham ainda iniciado o estágio de docência. Na maior parte do tempo, os alunos guarani estudaram sozinhos ou, quando possível, contaram com a ajuda do professor Mauro e de alunos de pós-graduação da UFES, que fazem pesquisa nas aldeias, para os quais a SEDU oferece o transporte. Uma única assessoria foi paga pela SEDU em parceria com o MEC, que foi o Curso de Língua Guarani Mbya ministrado pela professora Ruth Montserrat.

⁹⁰ SEED/SC, 2007.

⁹¹ Correspondência da professora Nieta para a coordenação do Curso, em 2007, Arquivo da SEDU.

A professora Kalna,⁹² ex-aluna do mestrado em educação da UFES, tem apoiado os alunos guarani na construção do projeto, na pesquisa e na elaboração das monografias que terão de produzir até o final do Curso. O trabalho dessa professora tem sido realizado em comum acordo com as professoras Smênia e Flávia, responsáveis pela disciplina “A pesquisa como norteadora do processo ensino-aprendizagem” do Curso de Formação de Professores Guarani.

A primeira etapa de estudo da Língua Guarani com a professora e lingüista Ruth Montserrat aconteceu entre os dias 22 de julho e 4 de agosto de 2006, e o segundo, de 20 a 31 de agosto de 2007, nas aldeias de Três Palmeiras e Boa Esperança. Participaram do estudo os alunos do Curso de Formação Indígena Guarani, os outros professores guarani, alunos do 4.º ao 7.º ano do Ensino Fundamental e outras pessoas da comunidade.



Figura 31 – A professora Ruth (ao centro) e os professores guarani.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O Curso de Língua Guarani Mbya foi realizado graças a uma parceria entre o MEC, a SEDU e a SEMED. Teve como objetivos conhecer as diferentes formas de escrita da língua, levantar palavras para a criação de um dicionário da língua, ensinar a gramática e a didática, discutir questões relacionadas ao uso da língua na oralidade e ao ensino da sua escrita. Como já foi dito o eixo norteador do Curso é a língua guarani mbya, língua falada pela maioria dos moradores das aldeias do Espírito

⁹² A dissertação de mestrado de Teao (2007) analisa as visões dos Guaranis Mbya sobre a escola na aldeia indígena de Três Palmeiras.

Santo. Assim como no Curso de Formação de Professores Guarani, não são ensinadas as outras variantes lingüísticas.

O povo Guarani, assim como os outros povos indígenas da América, tem adotado o alfabeto latino para escrever. Há algumas diferenças na representação escrita de algumas palavras na língua guarani mbya. Por exemplo, em São Paulo, eles escrevem “jagua”, no Espírito Santo, os Mbya escrevem “djagwa”. Por isso, foi acordado entre os participantes do Curso que o ensino da escrita da língua guarani deve levar em consideração a forma local da escrita, porém o professor deverá conhecer essas diferenças e, se possível, ensiná-las aos alunos. O conhecimento das outras formas de escrita pelo professor é importante também para o caso de ele receber alunos de outras regiões.

De maneira resumida, podemos dizer que os dois cursos de formação de professores guarani apresentam algumas semelhanças e diferenças entre si, mas que o Curso de Formação de Professores Guarani apresenta grandes avanços em relação ao Curso de Formação Indígena Tupinikim e Guarani.

Os cursos de formação dos professores indígenas têm contribuído para a criação de uma rede entre os povos indígenas, suas organizações e as organizações governamentais e não-governamentais. A elaboração de um projeto de EEI se dá com base em outras experiências, que, por sua vez, passam a inspirar a criação de outros, a exemplo do Curso de Formação de Professores Guarani que apresenta grandes semelhanças com os cursos de magistério do Mato Grosso do Sul.

Cabe ressaltar, ainda, que os cursos de formação têm-se tornado espaços e tempos de afirmação da identidade étnica e de trocas culturais, por meio seja das relações interculturais seja do convívio de pessoas do mesmo grupo étnico, mas que vivem em diferentes aldeias.

No processo de formação dos professores indígenas, cada novo curso supera as dificuldades e as limitações dos cursos anteriores. O Curso de Formação de Professores Guarani apresenta vários avanços políticos e pedagógicos em relação ao Curso de Formação Indígena Tupinikim e Guarani. Um avanço político foi a assinatura do Protocolo de Intenções entre os parceiros do projeto, respeitando assim o fato de os Guarani constituírem um povo encontrado em várias unidades da

Federação. A assinatura desse protocolo foi importante também porque contribuiu para a superação das dificuldades materiais enfrentadas pelos alunos, professores e coordenação do Curso de Formação Indígena Tupinikim e Guarani. Em termos pedagógicos, este Curso também apresentou vários avanços: o fato de a escolha dos conteúdos e da programação das disciplinas dar-se no processo de implementação do Curso, a realização de pesquisas pelos alunos, entre outros. Outro avanço pedagógico foi o fato de os professores que atuavam no Curso possuírem experiência em EEI e muitos deles com o povo Guarani.

Os dois cursos de formação apresentaram sérias dificuldades na realização da formação de tempo/aldeia. Assim, podemos afirmar que a previsão dessa modalidade de formação tem servido apenas de mecanismo para burlar a carga horária prevista na legislação. Esses mecanismos da burocracia (carga horária, necessidade de aprovação dos cursos), exigidos pelo Estado, explicitam as dificuldades de constituição da educação diferenciada.

Por ser elaborado nos moldes da estrutura governamental, o Curso de Formação Indígena Tupinikim e Guarani reuniu pessoas de diferentes etnias, enquanto o Curso de Formação de Professores Guarani reuniu diferentes subgrupos guarani, que, durante as etapas intensivas, receberam ou estão recebendo informações num ritmo acelerado. Em relação ao último Curso, os alunos enfrentam outra situação difícil, que é o fato de estarem longe de suas aldeias.

Nos dois cursos foram altas as taxas de evasão, que têm como um dos principais motivos a falta de apoio financeiro, na forma de bolsas de estudo para os alunos, que são na maioria pessoas casadas, com filhos. Essa situação foi um dos fatores que contribuíram para que, no Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, a taxa de evasão fosse de 50,7%. A realidade não é diferente para os alunos do Curso de Formação de Professores Guarani: um aluno do Espírito Santo já desistiu porque arrumou emprego na área do meio ambiente e outro já faltou a duas etapas do Curso devido a problemas financeiros e familiares.

Levando-se em consideração as limitações dos cursos, a formação dos professores indígenas deve ser entendida como um processo, ou seja, é necessário dar continuidade à formação de todos os professores guarani, para que eles possam dar

conta das atribuições previstas no RCNE/Indígena. Assim, poderiam realizar pesquisas lingüísticas e antropológicas, produzir material didático, propor algumas das respostas aos novos desafios gerados pelo contato, além de exercer o trabalho de docência.

Cabe ressaltar, no entanto, que, o ingresso dos alunos do Espírito Santo no Curso de Formação de Professores Guarani contribuiu para o processo de institucionalização da EEI guarani bilíngüe e diferenciada, ao possibilitar a substituição da professora contratada pela FUNAI por um professor guarani. Em virtude das ponderações feitas pelas pedagogas da SEMED e da SEDU, as comunidades guarani decidiram que, a partir de 2005, o Alberto, aluno do Curso de Formação de Professores Guarani iria substituir a professora da FUNAI e que ela ficaria com o Alberto, para ajudá-lo na sala de aula, até que ele se sentisse seguro para assumir sozinho o trabalho de docência.

A experiência não deu certo, a professora da FUNAI desistiu algum tempo depois. De acordo com a chefia de posto da FUNAI, havia muita reclamação em relação ao trabalho do professor Alberto, porque as crianças não entendiam o guarani falado por ele, que é do subgrupo Nhandéva. A própria chefe de posto aconselhou a professora a sair: *porque se desse errado a atuação de Alberto, as pessoas iriam colocar a culpa na FUNAI. Acho difícil o Alberto atuar como professor de 3ª e 4ª séries, porque ele só tem até a 5ª série e não escreve em guarani.* (Chefe de posto da FUNAI, (conversa informal, em 26 de abril de 2006). Essas dificuldades foram superadas pelo professor, tanto que, no conselho de classe do Curso de Formação de Professores Guarani, ele foi o único do Espírito Santo avaliado em condições de ser enquadrado no grupo de alunos de nível avançado.

Na realidade, os conflitos no processo de substituição da professora tiveram como principal fator questões de ordem administrativa. A professora não queria abrir mão do seu posto de trabalho, porque isso traria implicações para a sua aposentadoria.⁹³

⁹³ No Brasil, a legislação faculta ao professor regente de sala de aula a aposentadoria especial, ou seja, aos vinte e cinco anos de trabalho e cinquenta anos, no caso das mulheres. Ao perder o posto de docente na escola da aldeia, essa professora passou a exercer funções administrativas e, conseqüentemente, perdeu o direito à aposentadoria especial.

O Marcelo foi o segundo aluno a ser contratado para dar aula aos alunos de 1.^a e 2.^a séries. Como a EMPI Três Palmeiras contava, até em 2004, com apenas uma sala de aula, onde o professor Mauro trabalhava com a 3.^a e 4.^a séries, Marcelo tinha que trabalhar em uma cabana de sapé, que havia ao lado da escola.

Mauro diz que está muito difícil o funcionamento da turma de Marcelo na cabana porque é muito aberta e tem problemas com o vento e goteiras quando chove. Ele diz que já tem o projeto de uma sala e cozinha, o que precisa são os parceiros para a construção. [...] Zélia pergunta quantos alunos Marcelo tem. Ele disse que tem 10 alunos. Que tem alguns que não estão freqüentando porque dizem que tem muita bagunça na sala.⁹⁴

De acordo com os registros de uma pedagoga da SEDU, o professor Marcelo⁹⁵ apresentava também problemas com o domínio de conteúdos e da língua portuguesa escrita.

O educador Marcelo, que também é cursista da Formação de Professor Guarani juntamente com a Sandra, estava trabalhando com seus alunos uma atividade (complete) sobre o corpo humano. As crianças apresentavam dificuldade em ler e responder o que era solicitado. Nas tentativas que o educador fez em ajudar seus alunos, demonstrava insegurança e falta de conhecimento mais profundo sobre o que estava sendo solicitado, para esclarecimento e orientação aos alunos. O educador tem domínio oral da Língua Guarani, mas apresenta certas dificuldades na escrita da Língua Portuguesa.⁹⁶

Assim como no caso das professoras Vanda e Lucimara, os registros encontrados apresentavam apenas julgamentos em relação ao trabalho do professor. Não havia nenhuma indicação do apoio dado a ele em seus estudos de tempo/aldeia para que ele pudesse superar suas limitações quanto à língua portuguesa escrita, conforme o estabelecido pelo Protocolo de Intenções. Quanto ao apoio pedagógico, ele disse que: *contou mesmo foi apenas com o apoio do professor Mauro* (Marcelo, conversa informal, março de 2007). Outro problema é que os julgamentos se dão com base nos valores da nossa sociedade: domínio da língua portuguesa escrita, conteúdos sobre o corpo humano.

⁹⁴ Ata de reunião, realizada na aldeia de Três Palmeiras no dia 13 de fevereiro de 2004.

⁹⁵ O Marcelo é uma importante liderança guarani e um autodidata. Frequentou por alguns meses a 1.^a série na Fazenda Guarani em Minas Gerais, mas assegura “aprendi a ler mesmo foi com a Marilza, ela me ensinou as letras e as sílabas e eu saía por aí, tentando ler o que estava escrito nos muros, nos carros, juntando as sílabas. Guarani eu aprendi a escrever com a comunidade, com as pessoas que tinham aprendido com o Valdemar”. Marcelo disse que adquiriu o certificado de 4.^a série através do “Projeto Todos Podem Ler”. A professora “pediu para eu ler, escrever e fazer umas contas e aí ela disse que eu já tinha condições de ser considerado uma pessoa com 4.^a série”.

⁹⁶ Relatório de visita à EMMI Três Palmeiras, por técnicos da SEDU, no dia 9 de março de 2004.

O professor Marcelo, que, na visão ocidental, não teria condições de ser professor, “tem domínio completo da língua guarani tanto na oralidade e fluência oral na língua portuguesa”. (Relatório do conselho de classe). Constantemente ministra cursos no Museu do Índio sobre a cultura e a história do seu povo, conhecimentos que não são levados em consideração nas observações sobre o seu trabalho. Como aluno do Curso de Formação de Professores Guarani, à medida que avançar nos estudos certamente superará as suas dificuldades na escrita da língua portuguesa.

Marcelo desistiu de ser professor e foi substituído por Sandra, sua colega de Curso, que começou como estagiária em sua sala de aula. Vale mencionar que essa professora também teve muitas dificuldades no trabalho de docência.

Sandra diz que aconteceu isto com ela e é muito ruim. Começou logo com uma turma que é mais difícil, que é a alfabetização. Foi muito sofrimento, chegou até a se arrepender e pensar em desistir porque foi muito cobrada, mas continuou e a cada ano está melhorando. Quem está de fora acha fácil, mas é muito difícil cada situação que deparam em sala de aula. Diz que a formação continuada e a de Santa Catarina têm-lhe ajudado muito. Às vezes se sente ainda meio perdida e fica preocupada em como levar as crianças para frente nos estudos. Então se põe a estudar e pesquisar para buscar saídas. Diz que Márcio como estagiário lhe ajudou muito. Que no próximo ano pretende visitar outras salas de aula, como a da educadora Aciara e também a dos educadores Tupinikim. Que agora, na formação de Santa Catarina, já consegue compreender e acompanhar o que os professores falam, mas que teve muita dificuldade anteriormente.⁹⁷

Além do Marcelo, também dois outros alunos do Curso de Formação Guarani desistiram de exercer a docência no Espírito Santo - Marcos e Alessandro. Marcos foi contratado, no ano de 2005, para trabalhar com a turma de pré-escola na EMPI Três Palmeiras, mas, como nessa escola não havia um lugar em boas condições para desenvolver o trabalho, sua turma foi transferida para a EMPI Boa Esperança.

Marcos diz que a Educação Infantil melhorou em Boa Esperança, porque tem menos invasão de pessoas estranhas na escola, é mais fácil controlar as crianças; ficam calmas e silenciosas. O recreio é mais tranquilo. Lá em Três Palmeiras as crianças eram mais livres, iam embora a hora que queriam. Talvez a pessoa acabe colocando o filho para estudar fora, porque a escola da aldeia está muito bagunçada, então isso precisa melhorar e ter boa estrutura. As crianças de Três Palmeiras estão com muita liberdade de entrar e sair da escola. Fora do horário de aula e nos finais de semana todos têm acesso ao bebedouro, sujam e bagunçam a escola. A escola deve ser cercada para evitar que todos entrem, sujam, atrapalham o nosso trabalho, tirando a atenção do nossos alunos e

⁹⁷ Ata de reunião realizada na aldeia de Três Palmeiras no dia 13 de dezembro de 2005.

acabam comendo a merenda deles. Falta prato e garfo para todos. Hoje é a oportunidade dos pais falarem isto⁹⁸

A fala do professor Marcos, ao defender para as escolas das aldeias os valores e princípios da educação escolar não indígena, é indicativo de um processo de circularidade cultural. Esse professor mudou-se para Santa Catarina em 2005; para substituí-lo, foi contratado o Alessandro, que também desistiu do cargo e migrou para a aldeia de Bracuí (RJ).⁹⁹ Os dois alunos continuam freqüentando o Curso e tendo suas despesas pagas pelo governo do estado do Espírito Santo, situação garantida pelo Protocolo de Intenções. Segundo relatos dos funcionários das secretarias de educação dos estados, eles estão lecionando e têm prestado grande contribuição às aldeias onde estão vivendo. Alessandro tornou-se professor em escola guarani do Rio de Janeiro, e o Marcos tornou-se vice-cacique da aldeia Morro dos Cavalos, município de Palhoça, Santa Catarina.

Em uma reunião da comunidade realizada para se decidir que pessoa iria substituir o Alessandro, apresentaram-se como candidatos o Marcelo, a Joana e a Vanda. A comunidade escolheu a Joana. Levando em consideração ser essa professora uma sábia do seu povo, dominadora da cultura e da pedagogia guarani, no nosso ponto de vista, ela deveria atuar também do 6.º ao 9.º ano.



Figura 32 - A professora Joana com sua turma da pré-escola.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

⁹⁸ Ata de reunião realizada na aldeia de Boa Esperança no dia 28 de novembro de 2005.

⁹⁹ De acordo com a ex-esposa do Alessandro, ele foi embora porque eles se desentendiam muito no casamento e também porque ele se sentia muito triste e preocupado; não se sentia preparado para dar aula.

Diferente de outros estados como Mato Grosso, os Guarani do Espírito Santo optaram por ter educação infantil nas aldeias, porque em casa as crianças assistem muito à televisão (Professor Mauro, conversa informal, fevereiro de 2007, aldeia de Três Palmeiras). Essa tem sido a principal argumentação dos pais ao reivindicar a implantação da Educação Infantil nas aldeias.

Como já foi dito anteriormente, no ano de 2007 apenas os professores que atuavam da pré-escola ao 5.º ano eram guarani. Ainda se faz necessária a substituição dos professores tupinikim que atuam do 6.º ao 9.º ano para que a EEI guarani se torne totalmente bilíngüe e diferenciada.

O fato de a maior parte dos professores que estão atuando do 6.º ao 9.º ano serem tupikim acaba fazendo com que existam duas escolas em uma (TEAO, 2007). Da educação infantil ao 5.º ano, os alunos estudam com professores da aldeia na língua guarani. Do 6.º ao 9.º ano, os alunos estudam com professores tupinikim, que não falam a língua e não conhecem a cultura. Essa realidade constitui um flagrante desrespeito aos direitos constitucionais do povo Guarani, uma vez que está assegurado a esse e outros povos indígenas a utilização, no Ensino Fundamental, da língua materna e processos próprios de aprendizagem (Constituição Federal, Art. 198, § 2º, e Constituição do Espírito Santo, Art.172).

O amparo da Resolução CNE/CEB n.º 3/99 poderia ser utilizado para que se contratassem outros professores guarani, que estão estudando para atuar nas turmas de 6.º ao 9.º anos. Do nosso ponto de vista, alguns professores reúnem todas as condições de fazê-lo, como é o caso da professora Aciara¹⁰⁰ que poderia assumir as aulas de Língua Guarani e Portuguesa, o Marcelo ou a Joana, que poderiam assumir a área de artes. Essas são apenas algumas das possibilidades constatadas pelo trabalho de campo, ficando as decisões a cargo da comunidade.

¹⁰⁰ No lugar da Aciara, poderia assumir um dos alunos do Curso de Formação de Professores Guarani ou a professora Vanda.

Ainda no âmbito da formação dos professores, cabe ressaltar a questão da formação continuada, que se tem dado por meio daquelas ministradas pelos parceiros do Subnúcleo de Educação do NISI/ES¹⁰¹ e da participação em eventos e congressos.

Os encontros de formação continuada realizados pelos parceiros do Subnúcleo de Educação do NISI/ES reuniam os professores guarani e tupinikim para estudos sobre a abordagem pedagógica Pedagogia do Texto.¹⁰² As necessidades específicas desses dois povos acabaram não sendo atendidas, como foi o caso do estudo da língua guarani e do tupi, da produção de material didático e de currículos escolares diferenciados para cada um desses dois povos.

A professora Aciara, que participava dessa formação, afirmou que, assim como o Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, a formação continuada também não dava conta da singularidade guarani: “Ainda hoje é do mesmo jeito, as formações nunca tratam do povo Guarani em específico” (Aciara, 2006, conversa informal). O mesmo ponto de vista é compartilhado pelos outros professores guarani, que apontam como uma das raras exceções “O estudo da Etnomatemática Guarani”, curso que foi ministrado na aldeia de Boa Esperança pela professora Jackeline Rodrigues Mendes, em 2000. Participaram desse curso os professores Mauro, Aciara e Vanda, o cacique Jonas, o vice-cacique Toninho, a mãe deles - D^a. Aurora – e alguns jovens e crianças da aldeia.

Os conteúdos trabalhados foram escolhidos pelos próprios participantes, que optaram pelo tema “O calendário guarani” e medidas de tempo. Posteriormente, foram indicados outros assuntos: números e operações, padrões de desenho do traçado e da pintura corporal e medidas de comprimento no processo de construção da casa de reza.

A cada assunto definido, o cacique Jonas dava uma aula em língua indígena a todos os participantes apresentando os conhecimentos guaranis referentes aos temas abordados. Num segundo momento, os professores produziam textos e propunham atividades, sistematizando as informações apresentadas pelo cacique e complementado por Dona Aurora. Enquanto isso, os outros participantes elaboravam desenhos para compor o material referente a cada tema abordado (MENDES, 2002, p. 3).

¹⁰¹ Os principais parceiros desse Subnúcleo são o povo Guarani e o Tupinikim, a SEDU, a SEMED, o IDEA, e a Pastoral Indigenista

¹⁰² Para maiores detalhes sobre essa abordagem pedagógica, consultar a página eletrônica da ONG “Enfants du Monde”: www.edm.ch

O material produzido era digitado e no encontro seguinte passava por correções e ampliações, principalmente das atividades propostas. A correção da língua guarani ficava a cargo dos professores Mauro e Aciara, com a ajuda do cacique Jonas. Todo material produzido ao longo do curso foi sistematizado no livro “Arãdu porã rape” (O caminho da sabedoria), publicado pelo MEC. Esse livro tornou-se um dos materiais didáticos específicos para os alunos guarani, porém alguns conteúdos não foram trabalhados pelos professores.

Os Guarani elaboraram um livro de etnomatemática com um calendário feito junto aos mais velhos. No entanto, esse calendário, que essencialmente relaciona-se às estações do ano e aos rituais guarani, não é estudado pelos professores e nem ensinado na sala de aula. Tal fato deve-se a necessidade dos próprios professores pesquisarem e entenderem mais profundamente como este funciona e se constitui (TEAO, 2007, p. 140).

Segundo a professora Aciara, esse não é um calendário guarani, mas, sim, uma tentativa de relacionar as atividades socioculturais realizadas nas aldeias com o calendário gregoriano: “março – mokõi djatxy; abril – boapy djatxy”. (MENDES, 2003). Por isso, a professora Aciara está pensando em pesquisar o assunto, para elaborar um calendário que seja realmente guarani.

Um dos principais espaços de trocas de informações acerca da EEI do qual os professores guarani têm participado é o Congresso de Leitura (COLE), que acontece em Campinas - São Paulo. Em seu âmbito, esse congresso propicia encontros diversos, como os “Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas” (ELESI), que teve início no ano de 1995.

Esses encontros tornaram-se um espaço amplo e plural de debate e reflexão sobre a EEI no País, com uma crescente participação indígena (COLE, 2005). O convite para o COLE, no ano de 2007, ressalta algumas características desse encontro.

É, de fato, (o COLE) um espaço democrático de debate e construção de conhecimento sobre a questão. Não é um encontro de brancos com presença de índios, nem um encontro indígena com presença de brancos, mas um encontro aberto de diálogo e construção coletiva de conhecimento. Aliás, é o único evento periódico, de âmbito nacional, aberto, sobre educação escolar indígena no Brasil, há mais de 10 anos (COLE, 2007).

Os organizadores do evento têm o cuidado de organizar mesas redondas com integrantes índios e não índios, na tentativa de estabelecer um diálogo e uma interculturalidade.



Figura 33 - Participantes do COLE.
Fonte: Arquivo da SEMED.

5.2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Considerando o currículo escolar como uma construção cultural e uma práxis que tem sua existência na experiência da comunidade escolar, vamos apresentar não o processo de construção do currículo escolar guarani, mas sim da proposta curricular ou a declaração de intenções (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000 p. 86).

O currículo, como uma práxis, antes de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias dos alunos é uma prática

[...] expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa entorno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem um atrativo de poder ordenar em torno desse discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN; GÓMEZ 2000, p.180).

A comunidade escolar guarani vem praticando currículos escolares desde a criação da escola nas aldeias. Essa ação sofreu transformações ao longo do tempo devido à inserção de novos atores no processo, principalmente a partir do momento em que pessoas guarani passaram a atuar como professores. Foram feitas várias tentativas de escrever essa proposta curricular, para que se pudesse contar com um projeto baseado num plano construído e ordenado, que estabelecesse “[...] a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos” (SACRISTÁN; GÓMEZ 2000, p.182), a fim de que se garantisse a singularidade cultural desse povo, o que, segundo os professores guarani, não tinham sido alcançado satisfatoriamente até o ano de 2006.

A produção da proposta curricular tupinikim e guarani estava prevista como uma das atividades do estágio do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani. Para isso foi realizado, no período de 27 a 29 de agosto de 1998, um seminário sobre currículo, na aldeia de Caieiras Velhas, no município de Aracruz. Participaram desse encontro as comunidades indígenas, um educador guarani do Rio de Janeiro, um educador pataxó de Minas Gerais, representantes das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo, do MEC, da SEMED, do CIMI, do IDEA e da Pastoral Indigenista. Os representantes indígenas das outras unidades da Federação compuseram uma mesa redonda com um educador guarani e um tupinikim do Espírito Santo para falar das suas experiências como educadores. O objetivo da vinda dos representantes indígenas dos outros estados foi o de propiciar um intercâmbio cultural e uma troca de experiências aos educadores indígenas na área da EEI.

A décima segunda e última etapa do Curso aconteceu no mês de outubro de 1999 e foi inteiramente dedicada à construção dos currículos para as escolas indígenas tupinikim e guarani. Como subsídio para esse trabalho, os professores utilizaram os seguintes documentos: 1) textos produzidos pelos formadores a partir de análises dos relatórios de estágio e dos cadernos de planos de aula dos professores; 2) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; 3) Parâmetros Curriculares Nacionais; 4) conteúdos mínimos da SEDU e 5) Proposta Curricular do Município de Aracruz.

Um elemento que chama a atenção no processo de construção do currículo é que não foi utilizado como subsídio nenhum documento produzido pelos próprios indígenas, como diários de classe e planos de aula daqueles que já estavam atuando como professores, ou seja, o registro de suas práticas. No entanto, o currículo construído pelos professores está fortemente marcado por essas práticas, como pudemos constatar ao analisar os objetivos, conteúdos e outros elementos da primeira versão da proposta curricular construída por eles.

A conclusão da primeira proposta curricular para as escolas tupinikim e guarani deu-se com a realização de três seminários, no período de 25 de agosto a 29 de outubro de 2000.

No primeiro seminário, realizado no período entre 25 e 27 de agosto de 2000, participaram os representantes do Subnúcleo de Educação do NISI/ES, educadores, lideranças e caciques das aldeias. Esse seminário foi dividido em dois momentos. Primeiramente, foi feita uma reflexão com os participantes sobre o papel e a responsabilidade que cada segmento da comunidade tem no processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola. Em seguida, os educadores fizeram um trabalho de reescrita da parte geral da primeira versão do currículo, que tinha sido produzido por eles durante o Curso. Esse trabalho foi feito com base na leitura de alguns textos relacionados ao assunto.



Figura 34 - II Seminário de Educação Indígena
Fonte: Arquivo da SEMED.

No segundo encontro, que aconteceu de 22 a 24 de setembro de 2000, dois dias foram utilizados para a discussão e reescrita da parte do currículo que trata das disciplinas de Ciências Naturais e Matemática. O último dia do encontro foi reservado para que os professores pensassem coletivamente em como encaminhar a discussão sobre o currículo em suas respectivas aldeias; ocasião em que eles “elaboraram planos de aula, a serem utilizados com os alunos e planos de reunião para a comunidade, a fim de se fazer a discussão sobre o currículo escolar, que se está construindo com estes segmentos.”¹⁰³

No último seminário, realizado entre os dias 27 e 29 de outubro de 2000, efetivou-se a reescrita das partes do currículo que tratam das disciplinas de Língua e Ciências Sociais. No último dia, foram realizadas plenárias para a exposição dos resultados dos trabalhos de discussão curricular que aconteceram durante os três seminários.

Os professores guarani afirmavam que o currículo construído não atendia as necessidades do seu povo alegando: “o documento tem a cara dos Tupinikim”. Por isso, durante os encontros de formação continuada, os professores chegaram à conclusão de que era necessário fazer uma revisão da proposta curricular. Como estratégia para essa discussão, foi realizada, em cada aldeia, uma reflexão sobre as problemáticas que norteiam o currículo. No dia 16 de dezembro de 2003, na aldeia de Caieiras Velhas, aconteceu uma plenária, durante a qual cada aldeia expôs para as demais os resultados das reflexões.

¹⁰³ Relatório de atividades, IDEA, 2000

Para o ano de 2004 os educadores sugeriram que, através da formação continuada, continue sendo feita a revisão do currículo, o estudo teórico e prático sobre a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Foi solicitado também pelos educadores, que em 2004 sejam dadas orientações teóricas e práticas a fim de que possam realizar pesquisas que sirvam de subsídio à produção de material didático.¹⁰⁴

De acordo com o Projeto, a formação continuada tinha como objetivos: 1) estudar os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia do Texto, com vistas a implementar uma educação de melhor qualidade para os alunos das escolas indígenas tupinikim e guarani; 2) realizar pesquisas a fim de produzir material didático como subsídio à prática pedagógica; 3) revisar e elaborar uma nova proposta curricular. Porém, não foi produzido nenhum material didático, nem foi feita a revisão e elaboração de uma nova proposta curricular.

Fracassada a tentativa de revisão do currículo em 2004, os professores guarani tomaram a decisão, em 2006, de utilizar os encontros de planejamento e estudo realizados na aldeia com a nossa participação para a construção de um currículo específico e diferenciado para as escolas guarani, que atendesse as necessidades da pré-escola à 8.^a série.

Para iniciar as discussões acerca da proposta curricular apresentamos aos professores os dados a respeito das representações da comunidade guarani acerca da EEI, que tinham sido assim agrupados: papel a ser desempenhado pela escola na sociedade guarani; princípios que devem nortear a educação escolar guarani; metodologia a ser utilizada no ensino-aprendizagem e conteúdos a serem ensinados.

Com esses dados em mãos, os professores guarani decidiram retomar a discussão do assunto com a comunidade. Uma reunião de pais foi convocada e convidaram também as lideranças. Essa foi uma estratégia para evitar a monopolização do discurso por parte desses últimos.

A reunião de pais realizada na aldeia de Três Palmeiras, no dia 13 de junho de 2006, foi coordenada pelo professor Mauro. Em um primeiro momento, esse professor explicou para os presentes os objetivos. Em seguida, para introduzir o

¹⁰⁴ Projeto do Curso de Formação Continuada, 2004.

assunto da proposta curricular, a professora Joana contou, na língua guarani, a história do chefe indígena norte-americano que recusou a oferta do governo, que oferecia vagas em escolas não-indígenas para os jovens da tribo indígena, sob a alegação que os ensinamentos das escolas não-índias não tinham utilidade para os indígenas; ao mesmo tempo, convidava os jovens não-índios para vir estudar na aldeia. A partir dessa história, foi possível começar a discussão acerca do papel que deve ser desempenhado pela escola na sociedade guarani.

Para nortear as reflexões do segundo momento das discussões sobre a proposta curricular, elaboramos perguntas com base nos dados a respeito das representações da comunidade guarani acerca da EEI, apresentadas anteriormente aos professores.

Como dinâmica para esse segundo momento da reunião, foi organizado um trabalho de grupo, durante o qual os pais deveriam responder às seguintes questões: 1) Qual o papel que a escola deve desempenhar na sociedade guarani?; 2) Quais os princípios que devem nortear a educação escolar guarani? 3) Da cultura guarani o que deve ser ensinado pela família e pela comunidade? 4) O que a escola deve ensinar da cultura guarani? 5) Da cultura dos não-índios o que deve ser ensinado pela escola? 6) Como as escolas das aldeias devem ensinar? 7) Quando a escola deve ensinar a língua guarani escrita? 8) Quando a escola deve ensinar a falar e a escrever a língua portuguesa? e 9) Como os pais e outras pessoas da aldeia devem participar da escola?.

Em cada um dos grupos de pais, ficou um professor guarani com a responsabilidade de anotar o que era dito por eles. Ficou acertado na reunião de planejamento do evento que os professores apenas dariam esclarecimentos aos pais em relação às perguntas, caso fosse necessário, e que não interfeririam nas respostas dadas pelos participantes do grupo.

Constatamos, por meio das respostas dadas pelos pais e demais pessoas da comunidade, que havia, de maneira geral, concordância em relação a todas as respostas sobre as representações acerca da educação escolar, exceto as questões sete e oito, relativas ao ensino das línguas portuguesa e guarani. A pergunta sobre quando deveria ser ensinada a língua guarani teve diferentes respostas: duas

peças disseram a língua guarani deveria ser ensinada a partir da pré-escola, duas a partir da 4.^a série e três a a partir da 5.^a série.

As respostas à questão 8 - “Quando a escola deve ensinar a falar e a escrever a língua portuguesa?” - também causaram surpresa aos professores, uma vez que alguns pais responderam que a língua portuguesa escrita e falada deveria ser ensinada a partir da 1.^a série.

Mas, se compararmos a resposta a essa questão com a da questão “Qual o papel da escola?”, vemos que os pais são coerentes, uma vez que para eles a sobrevivência física é tão importante quanto a questão da sobrevivência da cultura. A questão da afirmação da cultura perpassa os discursos dos pais acerca da escola, tanto quanto a noção da incompletude das culturas. Os pais cientes das limitações impostas pelo contexto ambiental da atualidade vêm na escola um meio de se prepararem para sobreviver do ponto de vista tanto físico quanto cultural.

Argumentos como “estudar nas duas culturas é importante” e “para aprender ensinar, fortalecer, incentivar a manter a nossa cultura e conhecer outras culturas” revelam a apropriação do discurso intercultural que permeia a EEI brasileira. Nesses discursos, constatamos também a apropriação e reelaboração de idéias que circulam nas escolas não-indígenas: “preparar para ter um emprego melhor e saber ler”, “estamos convivendo com o mundo globalizado”, entre outros.

Dada a importância da questão do ensino da língua portuguesa e da língua guarani, aproveitamos a presença de Ruth Montserrat no Curso de Língua Guarani para discutir o assunto com a comunidade. As ponderações da professora ajudaram a comunidade a compreender que as questões relativas ao ensino das línguas portuguesa e guarani, da construção da proposta curricular e da educação escolar são na realidade um ato político, que ultrapassa as fronteiras da didática.

Foram profundas as reflexões dos Guarani a respeito da questão da preservação da língua e da cultura. Resumindo, eles disseram que as decisões que as pessoas da sociedade guarani tomarem em relação à língua e à cultura do seu povo têm de ser coletivas, mas precisa ser levado em consideração o compromisso moral das gerações atuais com as passadas e futuras. O compromisso com as gerações passadas deve ocorrer, pois é graças a eles que, nos dias atuais, há uma cultura

específica e diferenciada, assim como uma língua viva. Os Guarani de hoje podem tomar a decisão de abrir mão de um elemento da cultura, como, por exemplo, a língua, mas essa decisão tem de ser tomada levando-se em consideração o que as gerações futuras poderão sofrer em consequência dessa decisão.

As reflexões ajudaram a comunidade a compreender por que a alfabetização deve ser em língua guarani. A língua é um dos elementos da cultura que ajudam a construir a identidade da criança. Assim, a alfabetização em guarani ajudará a reforçar a identidade cultural da criança. O ensino da língua guarani escrita ajuda também na recuperação e no fortalecimento da linguagem oral, uma vez que, ao escrever em guarani, a criança será forçada a usar o vocabulário dessa língua, evitando, assim, o uso de palavras da língua portuguesa, no caso dos grupos guarani que vivem no Brasil, ou da língua espanhola, no caso dos grupos guarani que vivem na Bolívia, no Paraguai, no Uruguai e na Argentina, o que é muito comum na oralidade.

Outro ponto importante levantado durante as discussões foi o mito existente de que o registro das línguas indígenas ajudaria na preservação delas. A escola sozinha não é capaz de realizar a preservação de uma língua, que só sobreviverá quando falada e utilizada como veículo de comunicação por um grupo social. Assim, fazer com que uma língua usada somente na oralidade passe a ter uma representação escrita não é garantia de que ela continue viva. A sobrevivência de uma língua é de responsabilidade de todos e isso vem sendo falado pelas lideranças há muitos anos.

Toda família deve se esforçar e exigir que suas crianças falem guarani. Que em momentos de festa devem trazer pessoas que sabem bem o guarani para estar conversando e reforçando sobre o uso e manutenção da língua materna. Diz ainda que cada família tem a responsabilidade de acompanhar seus filhos, ver como estão falando. A televisão é muito perigosa. O som alto demais deve ter limite e horário. O cacique às vezes quer proibir e as pessoas acham ruim. Ir ao forró, isso também não é bom. Às vezes tem pessoas que se revoltam por causa da proibição. A recuperação da língua não se dá só na escrita, se dá principalmente na oralidade.¹⁰⁵

Um caso representativo citado por eles foi o da utilização da língua pelo povo Tupinikim. Esse povo, ao longo do processo de contato com os não-índios, acabou deixando de falar a língua tupinikim. As gerações atuais fazem um grande esforço no

¹⁰⁵ Ata de reunião, realizada na aldeia de Boa Esperança, no dia 11 de dezembro de 2003.

sentido de resgatá-la, pelo menos do que se encontra escrito e que é chamado de Tupi Antigo¹⁰⁶.

Dadasas preocupações da sociedade guarani com a questão da sobrevivência física e cultural e as discussões realizadas com a comunidade, os professores indígenas, juntamente com as lideranças e a comunidade, chegaram à conclusão de que a proposta curricular deveria ter como preocupação a reflexão sobre os problemas e as necessidades das aldeias. Nesse intuito, foi realizada uma reunião no mês de agosto de 2006, para que se escolhessem as problemáticas que deveriam nortear o ensino-aprendizagem das escolas guarani.

Primeiramente, foram lembradas aos presentes as problemáticas que norteiam a proposta curricular tupinikim e guarani e que, até o ano de 2006, estavam sendo levadas em consideração nos planejamentos do processo ensino-aprendizagem pelos professores que atuavam nas escolas guarani. São elas: 1) a luta tupinikim e guarani no contexto nacional; 2) a interação dos Tupinikim e dos Guarani com o meio ambiente; 3) a organização socioeconômica do povo Tupinikim e dos Guarani no contexto local, regional e mundial; 4) a cultura tupinikim e a guarani no contexto da cultura brasileira e 5) a organização política dos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.

As pessoas presentes na reunião afirmaram que a proposta curricular e, conseqüentemente, a educação escolar, para atender as necessidades das aldeias guarani, deveriam estar pautadas em questões que nesse momento histórico fossem prioritárias para eles. Os participantes da reunião escolheram por consenso que deveriam fazer parte do currículo cinco questões: 1) a auto-sustentabilidade das aldeias; 2) a organização socioespacial guarani; 3) o resgate, a preservação e a divulgação da cultura; 4) a história guarani e 5) a saúde.

De certa maneira, três das problemáticas do antigo currículo, 1) a organização socioeconômica dos Tupinikim e dos Guarani no contexto local, regional e mundial; 2) a organização política dos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial e 3) a luta tupinikim e guarani pela terra, no contexto nacional, foram unificadas na problemática “A organização socioespacial dos Guarani”, uma

¹⁰⁶ Maiores informações sobre esse assunto conferir Cota (2000) e Quiezza (2005).

vez que o político e o econômico estariam inseridos no social, assim como a luta pela terra.

A partir das questões escolhidas, foi elaborado¹⁰⁷ um pré-texto da proposta curricular, que levou em consideração elementos da antiga proposta e as representações dos Guarani acerca da educação escolar levantadas nas atas de reunião nos anos anteriores e nas reuniões de pais e de comunidade realizadas no ano de 2006. Foram importantes também as reflexões acerca da língua feitas com a assessoria da professora e lingüista Ruth Montserrat.

O pré-texto da proposta curricular foi discutido e reelaborado com a ajuda dos professores da pré-escola ao 8.º ano e, posteriormente, apresentado e discutido com a comunidade. O texto aprovado pela comunidade escolar guarani é constituído de seis partes. Primeiramente, faz-se um resgate histórico da elaboração da proposta curricular, ou seja, da primeira versão, que foi elaborada durante a execução do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani (1996/1999), até a versão atual, elaborada no ano de 2006.

Na segunda parte, manteve-se quase de maneira intacta a apresentação da história e da cultura do povo Guarani do texto da antiga proposta curricular elaborado pelos alunos do Curso de Educadores Tupinikim e Guarani, que hoje são professores das aldeias. Em seguida, foram apresentados os objetivos da EEI guarani: 1) resgatar, preservar e divulgar a cultura; 2) dialogar com as outras culturas e as outras formas de conhecimento; 3) desenvolver formas de subsistência auto-sustentáveis para a comunidade; 4) fortalecer a organização do povo Guarani e suas relações com outros grupos indígenas.

Em quarto lugar, foi apresentado o ponto de vista dos Guarani acerca do papel a ser desempenhado pela escola. Posteriormente, foram apresentados os princípios que devem nortear a EEI guarani, ou seja, deve-se garantir que 1) os professores das escolas sejam guarani e falem a língua; 2) o ensino seja monolíngüe até o quinto ano, com o ensino apenas do guarani, e multilíngüe a partir do 6.º ano, com a introdução do português e do inglês; 3) a educação seja intercultural; 4) a educação esteja a cargo da comunidade educativa e não somente da escola, garantido assim

¹⁰⁷ O pré-texto foi elaborado por mim e pelo professor Mauro, no segundo semestre de 2006.

a participação da comunidade guarani e 5) se desenvolva uma educação escolar de qualidade e os conteúdos escolares estejam relacionados com a realidade das aldeias.

A última parte da proposta curricular foi dedicada à apresentação das problemáticas e dos conteúdos curriculares. Na realidade, essa parte da proposta encontra-se em fase de construção. No mês de dezembro de 2006, foram realizadas reuniões com os professores da pré-escola ao 9.º ano, durante as quais foi realizado um detalhamento da problemática escolhida para ser trabalhada no primeiro bimestre de 2007: “O resgate, preservação e divulgação da cultura guarani”. A escolha desse tema foi uma estratégia de formação dos professores tupinikim que trabalham do 6.º ao 9.º ano acerca da cultura guarani. Ficou acertado que o detalhamento do conteúdo das outras problemáticas fosse feito pelos professores ao longo do ano de 2007. Essa foi a maneira encontrada de tentar organizar as práticas educativas escolares guarani, levando em consideração alguns princípios e objetivos traçados por eles.

O trabalho de campo e as reuniões de planejamento revelaram que os professores guarani e também os professores tupinikim que atuam de 6.º ao 9.º ano vão precisar de formação e assessoria para que possam trabalhar os conteúdos da nova proposta curricular. É preciso que eles dominem os conteúdos da cultura e da história guarani, além de métodos de pesquisa, para que sejam capazes de produzir materiais didáticos e possam também, principalmente, “identificar e propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato” (RCNE/indígena), como a questão da auto-sustentabilidade indicada pelos Guarani.

Conforme anteriormente afirmado, considera-se o currículo escolar como sendo uma construção cultural e uma práxis que têm sua existência na experiência da comunidade escolar. Por isso,

[...] assumir como referência do currículo essa diversidade de interações, saberes e fazeres, realizados nas redes do cotidiano escolar, implica assumir o currículo como permanente devir, como permanente produção, que se diferencia e se realiza a partir das próprias redes tecidas pelos sujeitos. Mais do que documentos prescritos, o currículo que se realiza na escola é aquele viabilizado pelas redes que lá estão (FERRAÇO, 2004, p.99).

Segundo Ferraço, essa visão de currículo implica alguns aspectos:

O primeiro deles é uma mudança de foco do documento prescrito para a prática pedagógica na caracterização do currículo, que tem por objetivo assumir o cotidiano da escola como os protagonistas do currículo escolar. São esses sujeitos que habitam e praticam nas escolas, os principais responsáveis pela realização do currículo. Um segundo aspecto a ser considerado é que qualquer iniciativa de se pensar, discutir ou organizar o currículo escolar pressupõe o envolvimento direto desses sujeitos. Um envolvimento que precisa ser assegurado a partir da garantia de condições físicas e materiais de realização do currículo e em todos os momentos de sua discussão, sobretudo no decorrer das práticas pedagógicas (FERRAÇO 2004, p. 102).

Portanto, faz-se necessária a garantia das condições físicas e materiais (construção de escola, produção de material didático, formação dos professores e outras), para que se possa construir o currículo escolar guarani, que ora se inicia.

Alguns dispositivos existentes poderão servir de amparo para a construção do currículo diferenciado, como é o caso do Art. 26. da LDB, que prevê que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter, além da base nacional comum, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela e § 3.º do Art. 172 da Constituição Estadual, que garante aos sistemas de educação estadual e municipal a possibilidade de acrescentar conteúdos compatíveis com as peculiaridades locais.

Cabe ressaltar, no entanto, que esse dispositivo legal garante acrescentar uma parte diversificada, mas não existe uma legislação que ampare a contratação de profissionais para ministrá-las, como por exemplo, sábios indígenas, técnicos agrícolas entre outros, conforme abordamos no Capítulo IV.

A LDB, ao mesmo tempo em que garante a parte diversificada do currículo para atender as diferenças culturais, de certa maneira coloca também essas mesmas singularidades de forma subordinada, sob o teto político do Estado (HALL, 2005), uma vez que determina a garantia nos currículos do Ensino Fundamental e Médio de uma base nacional comum constituída obrigatoriamente do estudo da língua portuguesa e da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, constituindo assim uma zona interditada (TASSINARI, 2001), que emperra o processo de construção de currículos

diferenciados, questão que deverá ser superada com a institucionalização do Sistema Nacional de EEI.

5.3 AS ESCOLAS E O PROGRAMA DE EEI GUARANI COMO ESPAÇOS DE FRONTEIRA

Fazer dialogar os princípios da pedagogia guarani com a pedagogia ocidental é um dos desafios do diálogo intercultural, pois não basta apenas garantir que sejam professores guarani atuando nas escolas das aldeias e que os conteúdos da cultura sejam trabalhados no currículo da escola, é preciso respeitar e fazer dialogar a pedagogia guarani com a pedagogia ocidental. Assim sendo pode se dizer que a construção da EEI guarani se dá tensão entre a pedagogia guarani e a pedagogia ocidental.

O povo Guarani, assim como todos os outros povos indígenas do Brasil, possui uma pedagogia¹⁰⁸ própria, ou processos próprios de aprendizagem como está definido na Constituição Federal brasileira, que lhes garantem tanto a continuidade como sociedade quanto novas experimentações e mudanças.

Com base em autores como Nimuendaju (1932), Shaden, (1962), Meliá (1991), Ciccarone (2001), Borges (2002) e Bergamaschi (2005), pode se dizer que a educação guarani é exercida pela palavra, o guarani é educado para escutá-las, recebê-las do alto, através do sonho, e assim poder falar. O guarani busca a perfeição do seu ser na perfeição do seu falar; sua valoração e prestígio entre os membros da sua comunidade, e mesmo nas comunidades vizinhas, é medida pelo grau de perfeição e a quantidade de cantos e formas de falar que ele possui. Sua sabedoria procede do desenvolvimento da sua palavra e essa, por sua vez, da prosperidade e intensidade da sua inspiração (Meliá, 1991).

¹⁰⁸ Conjunto de doutrinas, princípios e métodos da educação e instrução que tendem a um objetivo prático (Ferreira, 1985).

Na pedagogia guarani, a oralidade é um princípio muito importante presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra. Outro princípio importante é que, nessa sociedade, o ato de aprender é muito mais intenso do que o de ensinar, o que requer um grande esforço pessoal, que leva ao desenvolvimento da curiosidade e da capacidade de observação. Além desses, há a revelação, princípio que se relaciona ao primeiro, pois, para receber a revelação das divindades, a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o modo de ser guarani, *nhande reko*. O respeito à individualidade da pessoa também é muito importante, na educação tradicional guarani.

A *Opy* (casa de reza) é o primeiro e o mais importante espaço de aprendizagem do povo guarani, principalmente da língua. Nesse espaço, eles podem registrar a história, ensinar as suas verdades, preservar os valores e cultivar a sua medicina de curar. É o refúgio onde se abrigam os mais ricos pensamentos, cantos e orações que ficam registrados na memória de cada um para manter e valorizar a sua cultura, proteger-se dos “brancos” e imprimir a resistência (VIEIRA, 2007).

No processo educacional da pessoa guarani, é de grande importância o seu nome, determinado antes do seu nascimento de acordo com a região celeste de onde vem a alma da criança. E, ao saber sua origem, que é dada por meio de sonhos, os pais também saberão suas qualidades e características individuais. A origem do nome permite prever um pouco do percurso futuro da criança, seus gostos, jeito de ser e possíveis caminhos a serem percorridos (BORGES, 2002, p. 54). Assim, o nome atribuído à criança passa a fazer parte integrante dela.

Apesar de a criança ser uma “pessoa completa”, ela inspira vários cuidados em seus primeiros anos de vida, em razão de sua fragilidade perante um mundo que é considerado terrível e imperfeito pelo povo Guarani. Segundo Borges (2002), até os três anos, as crianças guarani são internalizadas culturalmente por todo o grupo social.

[...] existe outra lógica em relação ao trato com a criança, que é quem, na verdade, escolhe o nome, ou melhor, traz o nome. É como se esta viesse pronta, com suas vocações e possibilidades de ação. Dependendo de sua origem, de seu lugar celeste, ela poderá ser um grande rezador ou uma grande liderança política. Um bom caçador ou um homem com grandes roças. O fato de a criança escolher seu nome é também o fato de a criança escolher seus caminhos, à revelia dos pais, que têm como função apenas facilitá-lo na medida do possível, pois este já foi traçado anteriormente. O

principal objetivo dos adultos guarani é possibilitar a formação do que eles chamam de *guarani ete*, ou seja, um guarani de verdade. Um adulto que possua todas as características de um bom homem guarani,¹⁰⁹ que entre outras, é ser religioso e avesso à sedução das coisas do mundo não índio. Nos primeiros anos, a grande preocupação dos pais é assegurar o crescimento da alma, pois a criança está fraca e vulnerável. Nesse período, é comum os pais adotarem a criação de animais domésticos como galinhas e cachorros, que servem de anteparo protetor a qualquer malefício que venha do mundo exterior, como doenças e feitiços, pois os pais e os filhos ainda estão vulneráveis às maldades do mundo (BORGES, 2002, p.57).

Por isso, entre as pessoas guarani é respeitado o viver autônomo de cada criança, em que cada uma, com suas características, revela seu modo de ser e descobre suas potencialidades. Ao mesmo tempo, é orientada por palavras de sabedoria, de carinho e de suavidade, que compõem os conselhos ou as narrativas tradicionais, palavras plenas de ensinamento. Porém, há um entendimento de que os traços básicos que formam a pessoa lhe são próprios. Por isso é que tal nome lhe foi revelado no ritual de nomeação, nome que já diz as características intrínsecas da pessoa (BERGAMACHI, 2005).

O respeito é um valor sempre evocado quando o assunto é educação tradicional guarani. E não apenas o respeito às pessoas mais velhas, mas a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si, na busca de conhecimento e de seus limites. Isso possibilita que os adultos não repreendam a criança, mas a observem e a acolham com as características próprias dela, que vão aos poucos consolidando cada pessoa guarani (BERGAMACHI, 2005).

O respeito à autonomia da pessoa guarani requer da criança o desenvolvimento da curiosidade e a capacidade de observação, que se configuram como um traço sobressalente e que buscam no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora dos comportamentos de outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus exemplos e por meio da imitação constroem seus comportamentos particulares. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades (BERGAMACHI, 2005).

¹⁰⁹ Do nosso ponto de vista, a redação deveria ser bom homem ou mulher guarani.

Valendo-nos das palavras de Bergamachi (2005), de maneira resumida, podemos dizer que o povo Guarani demonstra uma visão abrangente de educação e a elege como meio para afirmar a tradição, fio indispensável na confecção da pessoa guarani. Nas aldeias, na maior parte do tempo, as crianças encontram-se integradas nas práticas tradicionais, tendo como parâmetro a convivência familiar e seus conselhos, ensinamentos e experimentações, o respeito entre si e pelos mais velhos, a vida comunitária que se desdobra na vivência da religião (nos rituais, na reza, no canto e na dança), na convivência habitual da casa de reza, *opy*, na relação com a natureza e no mero estar juntos, que configura o tempo-espaço guarani.

Diversos autores afirmam que não são comuns na educação tradicional guarani sanções, castigos, condenações, tampouco prêmios e recompensas, visando a adequar a pessoa a um comportamento idealizado, uma vez que entre eles há um entendimento de que os traços básicos que formam a pessoa *lhe* são próprios, revelados no ritual de nomeação. A virtude, ou a falta dela, entre as pessoas guarani, denota a natureza do ser; além disso, os parâmetros para as atitudes e comportamentos humanos são o compromisso de viver como Guarani, seguindo os ensinamentos revelados pelas divindades e transmitidos de geração em geração (SHADEN, 1974).

Cabe ressaltar, no entanto, que nas aldeias do Espírito Santo esse contexto educacional vem sofrendo modificações. “Já na minha época de criança nossa mãe prometia que, se a gente varresse a casa, ou lavasse as vasilhas, no outro dia a gente iria pescar” (professora Aciara, conversa informal, março de 2007). “Eu procuro não obrigar meus filhos a trabalhar, porém se eles vendem artesanato, eu faço a comida que eles gostam” (professora Sandra, conversa informal, março de 2007, aldeia de Boa Esperança).

Ciccarone (2001) relata as reclamações feitas por algumas lideranças espirituais da aldeia de Boa Esperança a respeito da pouca paciência dos pais com os filhos e das transformações que, estavam ocorrendo na educação guarani: “Aurora era muito crítica a respeito dos comportamentos das mulheres, das quais reclamava principalmente a intolerância para com seus filhos, considerada sintoma do enfraquecimento do papel das mulheres e das crises e instabilidade dos casamentos” (CICCARONE, 2001, p.31). A professora Aciara da EMPI Boa

Esperança, também reclamou acerca da falta de paciência e de carinho das mães guarani para com os filhos.

Do ponto de vista dessas mulheres, a intolerância é um desrespeito à autonomia da criança, impedindo assim, que ela revele seu modo de ser e descubra suas potencialidades. Segundo a pedagogia guarani, o que as mães deveriam fazer é orientar as crianças com palavras de sabedoria, carinho e suavidade.

No convívio com pessoas guarani foi possível constatar também a grande liberdade de ação das crianças, o que é muitas vezes algo surpreendente. O fato a seguir ilustra o que foi dito.

No mês de março de 2007, estávamos participando de uma reunião de pais, na cabana central da aldeia Três Palmeiras. Havia umas 70 pessoas entre professores, crianças, pais e lideranças. Os adultos encontravam-se sentados em cadeiras ou no chão ao redor da cabana e o espaço central era disputado pelas crianças e animais.

Durante a reunião, vimos um animalzinho na cabeça de uma criança de uns dois anos. Questionado sobre que tipo de animalzinho era aquele, o professor Alberto, disse que se tratava de um filhote de gambá. O que não surpreendeu: as pessoas guarani criam filhotes de animais silvestres como de estimação. A criança, quase um bebê, ainda cambaleante, tirava o animalzinho da cabeça, colocava no chão, corria atrás dele, tornava a pegá-lo, tudo isso com movimentos muito bruscos, uma vez que, devido à sua pouca idade, ainda não possuía muito controle dos seus movimentos. Por várias vezes, o animalzinho quase foi esmagado pela criança. O surpreendente é que a cena não provocava nenhuma reação nos presentes.

O professor Alberto em resposta ao pedido de que salvassem o animalzinho, simplesmente respondeu: “o neném vai chorar”. O pedido também foi feito ao cacique Toninho que deu a mesma resposta. Uma criança mais velha fez uma tentativa, mas, diante da ameaça de choro por parte da outra criança, desistiu de salvar o animalzinho. Até o momento que vimos embora, lá estava a criança “brincando” com o seu animalzinho de estimação, que àquela altura já andava cambaleando pela cabana.

Outro aspecto que chama a atenção é a independência das crianças guarani em relação aos adultos. As desavenças que porventura acontecem entre as crianças são sempre resolvidas por elas mesmas, tanto que causou estranheza o fato de uma criança, após se desentender com outra, vir chorando procurar pela mãe. Tratava-se porém, de um desentendimento entre o filho de uma não-índia com um guarani. No trabalho de campo, constantemente encontravam-se crianças de todas as idades, sozinhas ou em grupo, apanhando frutas, pescando, brincando ou andando pela aldeia.

O respeito à individualidade da pessoa em todas as idades é um elemento da pedagogia e as cultura guarani que pode, às vezes se tornar uma interdição ao processo de escolarização das pessoas, uma vez que, em última instância, é a criança quem decide se vai à escola ou não, onde estudar e quando parar de estudar, situação impensável na sociedade ocidental. A vontade do filho de estudar ou não e de onde estudar é respeitada pela maioria dos pais. Uma mãe contou que dois dos seus filhos foram estudar na Escola Família Agrícola de Rio Bananal, mas que um deles desistiu porque não gostava das viagens de carro. A outra filha estava cursando a 8.^a série nessa escola em regime de alternância, mas que nas semanas em que está em casa não participa de nenhuma atividade agrícola, nem dos afazeres da casa. A mãe disse que não obriga, apenas dá conselhos à filha, pois considera importante aprender a cuidar da casa, para que ela possa preparar-se para o casamento.

Por meio das atas de resultados finais da EMPI Três Palmeiras e da EMPI Boa Esperança, foi possível constatar que a vida escolar dos Guarani do Espírito Santo é bastante fragmentada e irregular. A tabela 4 apresenta por ano, quantificação dos alunos que estudaram na EMPI Três Palmeiras.

Tabela 4: Resultados finais dos alunos da EMPI Três Palmeiras

ANO	A	R	E	T	TOTAL
2000	19	4	2	3	28
2001	13	3	3	1	20
2002	13	5	6	4	28
2003	16	9	8	-	33
2004	17	9	3	3	32
2005	18	3	2	-	23
TOTAL	96	33	24	11	164
%	58,5	20,1	14,6	6,7	100

A tabela 5 apresenta, por ano, a quantificação dos alunos que estudaram na EMPI Boa Esperança.

Tabela 5: Resultados finais dos alunos da EMPI Boa Esperança.

ANO	A	R	E	T	TOTAL
1987	5	6	3	-	14
1988	9	4	-	-	13
1989	12	4	-	-	16
1990	13	3	-	-	16
1991	17	5	5	1	28
1992	16	2	8	-	26
1993	23	7	7	-	37
1994	15	04	13	-	32
1995	9	-	2	5	16
1996	6	1	3	1	11
1997	9	6	10	1	26
1998	24	6	19	-	49
1999	26	10	12	2	50
2000	21	5	7	2	35
2001	19	4	8	-	31
2002	15	4	8	-	27
2003	16	-	1	3	20
2004	16	4	3	2	25
2005	20	-	-	-	20
TOTAL	291	75	109	17	492
%	59,1	15,2	22,15	3,4	100%

Nota: A = aprovado; R = reprovado; E = Evadido e T = transferido. A tabela não apresenta os dados de 2006, porque até 12/07 não tinham sido enviados pela EMEF Caeiras Velha.

Teao (2007) aponta que são os fatores de ordem econômica e cultural os que mais influenciam no processo de escolarização dos Guarani:

Analizando as causas, podemos dividi-las em dois eixos principais: os fatores de ordem cultural e de origem econômica. Os fatores de ordem cultural são os casamentos e a mobilidade, incluindo os deslocamentos e seu modo de ser. Os fatores de origem econômica são as condições financeiras para a permanência e custeio dos gastos relacionados à educação escolar (TEAO, 2007, p.128).

Casos da influência dos deslocamentos na vida escolar das pessoas guarani foram constatados comparando-se as matrículas das escolas com o trabalho de campo. Muitos alunos que aparecem como evadidos nas atas de resultados finais mudaram-se para outros estados. Por isso, para que se pudesse afirmar se eles são ou não evadidos, seria necessária uma investigação em outros estados, o que não foi

objetivo desta pesquisa. A título de exemplificação, no ano de 1999 foram matriculadas na primeira série da EMPI Boa Esperança quatro crianças de uma mesma família. No ano seguinte, todos esses alunos foram registrados como evadidos. Por meio do trabalho de campo, verificamos que essa família tinha migrado para São Paulo e não havia pedido transferência para outra escola.

No convívio com as pessoas guarani observamos que muitas mulheres pararam de estudar depois que casaram, porque os maridos não as deixavam continuar. As obrigações domésticas dificultavam a continuidade dos estudos para muitas delas. Em 2007, havia nas aldeias muitas pessoas solteiras estudantes com idade entre 12 e 25 anos,¹¹⁰ faixa etária em que acontece a maioria dos casamentos guarani. Porém, seria precipitado estabelecer uma relação entre o adiamento dos casamentos e o aumento da escolaridade das pessoas guarani, por dois motivos: primeiro, porque a maior parte das pessoas guarani do Espírito Santo são parentes entre si, o que dificulta encontrar pessoas disponíveis para casar; segundo, porque a oferta da escolarização do 6.º ao 9.º ano é muito recente nas aldeias.

A maioria dos interlocutores que parou de estudar se casou. Pode-se afirmar aqui que existe uma contradição do papel da escola. Os Guarani com idade a partir de 12 anos são considerados adultos e ocupam um papel social de destaque nas aldeias, como músicos, chefes religiosos, trabalhadores, dentre outros. A escola não oferece meios de permanência desses alunos para continuarem estudando, pois o horário de seu funcionamento é no período vespertino, sendo incompatível com a necessidade desses jovens, que agora terão de assumir o sustento de suas famílias. A mulher cuida da casa e dos filhos, já o homem tem de recorrer a um emprego fora da aldeia, para prover a família (TEAO, 2007, p. 133).

Não é apenas o horário de funcionamento da escola que é incompatível com as necessidades das pessoas, mas também o seu próprio modelo e organização, a carga diária e anual e também o que lhes é ensinado.

Conversas com pessoas das aldeias revelaram que elas gostariam de voltar a estudar, mas não numa escola regular, e, sim participar de cursos que pudessem ajudar na auto-sustentabilidade e no etnodesenvolvimento das aldeias. Assim sendo, a escola poderia oferecer, além da educação formal, cursos de pequena

¹¹⁰ No ano de 2007, havia na aldeia um total de 56 pessoas na faixa etária entre 12 e 25 anos. Desse total, 29 pessoas eram solteiras e estavam estudando e 27 não estudavam. Do total das que não estudavam 23 eram casadas e quatro eram solteiras.

duração para pessoas de diversas faixas etárias, com temas diversos escolhidos pela comunidade.

O interesse das pessoas guarani por cursos de pequena duração foi constatado durante o Curso de Língua Guarani, ministrado pela lingüista Ruth Montserrat. Como já foi dito, freqüentaram o Curso professores, alunos de todas as séries e também outras pessoas da aldeia. A carga horária era de oito horas diárias, porém, somente os professores guarani participavam durante todo o tempo. Os alunos do 6.º ao 9.º ano iam às aulas à tarde. Depois de assistirem às aulas na EMPI Três Palmeiras, as crianças e as outras pessoas da aldeia participavam apenas daquelas pelas quais se interessavam. Chamou a atenção o interesse de algumas crianças das séries iniciais pelos jogos que tinham como objetivo listar palavras para o dicionário.

As brincadeiras e a cordialidade nas relações entre as pessoas de diversas faixas etárias também foi outro aspecto que chamou a atenção. Por exemplo, em certo momento, todos estavam concentrados e envolvidos na brincadeira de encontrar palavras que começavam com a letra “l” para o dicionário, quando o professor Alberto disse: - lan, Ruth, lan. – Como assim, lan? – Lanche, respondeu o professor Alberto, apontando o lanche que acabava de ser servido. A cordialidade entre as pessoas dava-se nas formas de tratamento entre os alunos e a professora. Esta última era chamada sempre pelo nome “Ruth” e não por “professora” ou “professora Ruth” como é de costume na sociedade não-índia e as crianças a chamavam de *txedjaryi*, que quer dizer vovó.

Outra questão a ser repensada é a organização da escola guarani, uma vez que, no dia-a-dia, constata-se ali uma resistência à lógica da pedagogia ocidental. Pessoas de todas as idades circulam pelas diversas dependências do espaço escolar, ficam nas janelas das salas de aula, observam as atividades desenvolvidas pelos professores e alunos tanto dentro como fora da sala de aula.

O modo de ser guarani resiste no espaço escolar, através do comportamento dos alunos, da presença dos pais e da comunidade nas salas de aula, das crianças pequenas que aprendem observando as outras mais velhas, da liberdade das crianças em entrar e sair, dos animais se movimentando junto às pessoas na escola, dos objetos guarani (TEAO, 2007, p. 45).

A Figura 35 retrata um aluno do 4.º ano do turno vespertino, que, pela manhã, cuidava do irmão mais novo. Naquele momento em que a foto foi tirada, aproveitava o tempo também para olhar pela janela, onde os alunos do 6º ano estavam construindo uma maquete da sala de aula, com a mediação da professora de Geografia.



Figura 35 -Sala de aula da EMPI Três Palmeiras.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A cena capturada pela foto apresenta diversos elementos da pedagogia guarani: a convivência e o cuidado das crianças mais velhas para com as mais novas, o aprendizado por meio da observação e a curiosidade do aluno que olha pela janela e acompanha atentamente os alunos mais velhos nas atividades por eles desenvolvidas. Durante a atividade, os alunos da 6.º ano conversavam em guarani e demonstravam grande interesse pelo trabalho de construção da maquete.

A emergência da distinção étnica capturada pela foto, do convívio entre pessoas de diversas idades no espaço escolar leva ao questionamento da validade da adoção do regime de seriação dos alunos por idade e graus de aprendizagem, assim como de outros preceitos das escolas não-indígenas: ensino anual, calendário escolar de 200 dias letivos e 800 horas anuais de aulas e carga horária de 4 horas e 30 minutos de trabalho diário. Pensar nessa possibilidade de convívio seria uma das estratégias a serem adotadas como garantia da construção de um programa de educação escolar diferenciado para o povo Guarani.

Outra característica do modo de ser guarani é a sutileza dos gestos, por meio dos quais garantem a identidade étnica e cultural. Por mais que se tente impor regras de funcionamento escolar dos não-índios às pessoas guarani, as escolas das aldeias continuam atuando como fronteiras, onde convivem os ritmos e tempos ditados pelo sistema de educação com os ritmos e tempos guarani que emergem por meio de pequenos gestos - alongamento do horário do recreio, escapulidas da sala de aula, presença dos animais de estimação na escola, uso de material didático “à moda guarani” (Figuras 36 e 37), revelando assim formas criativas de resistência e de afirmação da identidade étnica por parte da comunidade educativa guarani.



Figura 36- Crianças escorregando em colchões.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 37- Cachorros circulando pela escola.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Levando-se em consideração a circulação e a convivência das pessoas de diferentes idades no ambiente escolar das escolas guarani, faz-se necessário que a nova escola a ser construída disponha de espaços para atividades diversas, como confecção de artesanato, realização de reuniões e outras demandas da comunidade, não somente para as crianças, mas abertas à participação de pessoas de todas as faixas etárias, sem esquecer também que outros espaços, como a casa de reza, a roça, a mata, por exemplo, devem ser considerados como espaços educativos. Essa é a perspectiva do sistema educacional guarani, sistematizado por D`angelis (2000).

Na sala de aula aflora a distinção étnica entre os alunos dos diferentes subgrupos guarani, ou seja, no convívio dos alunos descendentes do grupo fundador com aqueles provenientes de outras parciaisidades guarani (Nhandéva e Kaiowá), existentes nas aldeias. A professora Sandra relatou que sempre é necessário explicar aos alunos por que os colegas que chegam falam de maneira diferente e ela os aconselha a receber bem os que chegam. “No futuro pode ser eles que vão para outras aldeias e aí eles vão ser os diferentes” (Professora Sandra, conversa informal, março de 2007). O professor Alberto disse que as implicâncias entre os alunos dos diferentes subgrupos são mútuas, os descendentes do grupo fundador chamam os colegas nhandéva de paraguaios e estes, por sua vez, chamam os colegas de tupi. Nas escolas das aldeias do Espírito Santo, é falada e ensinada, tanto na oralidade como na escrita, a língua guarani dos Mbya, pertencente ao grupo fundador. Vale relembrar que há divergências do registro da língua entre os Guarani Mbya do Espírito Santo e do restante do País.

Outro fator que influencia no processo de escolaridade dos Guarani do Espírito Santo são os conflitos que acontecem em consequência das relações interétnicas estabelecidas por eles. Os ex-alunos de uma das professoras da FUNAI relataram os castigos físicos impostos por ela - ficar em pé de frente para a parede ou ajoelhados em grãos de feijão, milho ou pedrinhas. O que mais chama a atenção é que essa professora trabalhou na escola da aldeia em uma época em que já havia o serviço de coordenação da EEI na SEMED, no entanto, nem ela nem a FUNAI nunca foram questionadas a respeito dos castigos físicos aplicados.

A aplicação de castigos físicos contraria não somente a cultura guarani, que tem como um dos seus princípios pedagógicos os conselhos, como também a educação brasileira, que há décadas aboliu essa “forma de educar” e a constitui como um ato de abuso de poder dos funcionários para com os povos indígenas.

Os conflitos interculturais vividos pelos Guarani do Espírito Santo manifestam-se também por meio da dificuldade de aprendizagem em relação ao ensino não-índio (TEAO, 2007) e dos problemas de discriminação e atitudes racistas por parte dos não-índios.

As nossas crianças que estudam fora muitas vezes são humilhadas, como aconteceu na escola de Rio Bananal que um professor xingou uma criança guarani de “índio porco”. Por isso não acho certo também as crianças saírem para estudarem fora da aldeia.¹¹¹

Em 2004, devido às discriminações sofridas pelos alunos guarani no ônibus escolar da Prefeitura Municipal de Aracruz que os transportava até a escola de Coqueiral, foi necessário transferir os alunos dessa escola para a EMEF de Santa Cruz, e esses passaram a ir de ônibus de linha.

Pedimos à Sandra juntamente com os caciques e educadores que façam a lista e levarem o número de alunos que queiram estudar de 5ª a 8ª série em Santa Cruz e o horário que desejam estudar, para entrarmos em contato com a Diretora da Escola para ver a possibilidade desse atendimento.¹¹²

Quatorze alunos foram transferidos para a EMEF de Santa Cruz, oito dos quais foram matriculados no Programa de Regularização do Fluxo Escolar (PREFES), projeto vinculado ao Programa Escola Campeã, da Fundação Ayrton Sena. No caso desses alunos, a transferência não trouxe os resultados esperados, uma vez que apenas um foi aprovado, um pediu transferência e seis evadiram. Os outros seis alunos foram matriculados no Ensino Fundamental regular. No ano de 2006, encontravam-se matriculados na EMEF Santa Cruz seis alunos, sendo dois na 5.ª série e quatro na 6.ª série.

Um fato que chama a atenção é que a SEMED, mesmo sendo conhecedora dos problemas de racismo enfrentados por parte dos alunos guarani, nunca tomou uma

¹¹¹ Ata de reunião realizada na aldeia de Três Palmeiras, no dia 23 de novembro de 2005.

¹¹² Ata de reunião realizada na aldeia de Três Palmeiras, no dia 13 de fevereiro de 2004.

providência, quer seja denunciando os atos de racismo, quer seja promovendo ações educativas interculturais. Assim como no restante do Brasil, também em Aracruz o sistema educacional continua promovendo a educação escolar intercultural apenas para os povos indígenas. “A escola do ‘juruá’ não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios no Brasil” (FREIRE, 2006).

O Art. 5.º, XLII da Constituição Brasileira afirma que “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Os episódios de racismo e preconceito em relação aos povos indígenas mostram o quanto os direitos legais estão distantes da sua efetivação na prática e também do processo ensino-aprendizagem das escolas brasileiras.

O planejamento de um programa de EEI específico e diferenciado passa pela necessidade de se levar em consideração também a possibilidade de serem produzidos alimentos da própria cultura guarani e servidos aos alunos como merenda. A SEMED permite que as escolas indígenas criem o seu próprio cardápio de acordo com a cultura de cada povo indígena do Município, no caso os Tupinikim e os Guarani. No entanto, geralmente os Guarani preferem adotar o cardápio proposto pelo Município, que é elaborado por nutricionistas.

Por fazerem parte do Sistema Municipal de Educação de Aracruz, a EMPI Boa Esperança e a EMPI Três Palmeiras estão inscritas no Programa Nacional de Alimentação Escolar. A partir do ano de 2003, essas escolas passaram a fazer parte do Programa Segurança Alimentar do Governo Federal, contando, por isso, com um quantitativo per capita maior para reforçar a merenda. O Governo Federal repassa para o município de Aracruz a quantia de R\$ 0,42 por aluno indígena, enquanto para os demais alunos a quantia destinada é de R\$ 0,22. O Município complementa esse valor com R\$ 0,52.

Seria possível com esse recurso financeiro ter um cardápio com alimentos apenas da cultura guarani? No nosso ponto de vista, não só os recursos financeiros disponíveis, mas também as dificuldades de encontrar os alimentos tradicionais impossibilitam ter o cardápio que atenda completamente a cultura guarani. Onde comprar carne de capivara e macaco? Onde encontrar milho nativo, se nem mesmo

os Guarani têm conseguido produzi-lo, no Espírito Santo? Do ponto de vista da cultura guarani, produzir um *mbojapé* ou um *mbju* com milho híbrido não é a mesma coisa que o produzir com o milho nativo cultivado sem agrotóxico e adubo químico.

Há também a questão do tempo de preparação e dos rituais que requerem alguns alimentos.

Ainda verde, o milho Guarani pode ser consumido cozido (*avaxí ky*) ou assado (*avaxí etei*). Quando seco, vários tipos de alimentos podem ser preparados com o milho (*avaxí etei*) como, por exemplo: *mbeju* (espécie de massa fina feita com farinha de milho tostada e água); *mbojapé* (espécie de massa feita com farinha de milho e água, assada nas cinzas); *rorá* (cozido de farelo de milho misturado com água, parecido com canjica cozida); *reviro* (comida feita com farinha de milho, água e gordura animal); *mpaipy* (um tipo de “polenta” feita com milho verde triturado e água, recoberta com folhas de *peguaó* (*musa* sp) e cozida sob cinzas de uma fogueira); *avaxí kuí* (uma espécie de farinha feita de milho e amendoim socados num pilão); *avaxí kuipó* (espécie de fécula de milho); *kângui* (espécie de mingau preparado com milho e batata doce); *kaguyjy* (bebida feita com milho verde, que deve ser mascado para fermentação e misturado com água). Apenas as meninas de 13 e 14 anos, que não atingiram a puberdade podem repará-lo. Segundo os mais velhos ao beber o *kaguyjy*, o Guarani está limpando seu corpo, deixando-o sadio (FELIM, 2001, pág. 43-44).

Apenas observando os exemplos de alimentos produzidos com o milho, seria difícil ter um cardápio tradicional cotidianamente, principalmente levando-se em consideração o número de alunos e o tempo de que se dispõe para preparar os alimentos na escola. Contudo, nada impede que alguns alimentos tradicionais façam parte do cardápio, como, por exemplo, o milho cozido, ou que o assunto seja estudado pelos alunos e, como parte prática desses estudos, algumas receitas tradicionais sejam preparadas com a participação dos alunos e de pessoas da comunidade.

A construção do Programa de EEI Guarani dá-se também no contexto das tensões das relações entre o Estado e os Guarani que luta pela garantia de seus direitos. Essa relação, assim como todas as outras relações entre o Estado e a sociedade civil, forma um sistema complexo, objeto de estratégias políticas variadas, conduzidas em diversas frentes simultaneamente (HALL, 2003).

Os Guarani do Espírito Santo lutam em várias frentes e adotam estratégias diversas para conseguir a garantia de seus direitos. Uma das frentes de atuação dos Guarani tem sido aquela na qual eles lutam para conseguir superar as dificuldades impostas

pelo sistema federativo brasileiro, que desobriga os estados e municípios de cumprirem a legislação federal. Vejamos o caso da extensão ao atendimento da escolaridade das escolas das aldeias. Durante cinco anos – de 1999 a 2004 -, desde o fim do Curso de Educadores Tupinikim e Guarani, tentou-se negociar, sem sucesso, a formação superior dos professores indígenas com a UFES, a fim de que se pudesse estender o atendimento escolar às aldeias também para as séries finais do Ensino Fundamental, uma das metas previstas pelo PNE.

Cansados de esperar, em outubro de 2004, o povo Tupinikim e o grupo indígena guarani optaram por introduzir o 6.º ano nas escolas das aldeias, mesmo sem terem os professores formados. Ficou acertado pelos parceiros do Subnúcleo de Educação do NISI que as pessoas que atuariam como professores do 6.º ao 9.º ano nessas escolas receberiam uma formação inicial nos meses de dezembro de 2004 e janeiro de 2005. No entanto, mais uma vez, houve um flagrante desrespeito aos direitos dos povos indígenas, tendo em vista que essa formação acabou não acontecendo, porque nenhum dos parceiros do Subnúcleo de Educação assumiu a responsabilidade. O IPE¹¹³ disse que não poderia responsabilizar-se pela formação, porque não tinha equipe suficiente, nem financiamento. Depois de muita insistência, ficou decidido que a formação dos professores seria realizada pela equipe de Ensino Fundamental da SEDU, mas, posteriormente, essa instituição esquivou-se do compromisso, afirmando que também não dispunha de pessoal. Mesmo sem conseguir a formação, os Tupinikim e os Guarani não recuaram, as pessoas escolhidas pelas comunidades começaram a atuar como professores em fevereiro de 2005, mesmo sem ter recebido nenhum tipo de formação.

Os educadores de 5.ª e 6.ª série receberam a pastinha com a proposta curricular do município e não tiveram nenhuma formação específica até agora. Se não tiverem uma formação específica para sanar suas dificuldades, vão seguir essa proposta do município e a educação diferenciada vai parar na 4ª série. Eles precisam de formação específica de todas as áreas, o ano todo. O planejamento coletivo semanal discute e define, mas, no geral, não atende as especificidades das disciplinas.¹¹⁴

Outra frente de luta dos Tupinikim e dos Guarani dá-se no intuito de reverter a política de produção da não-existência e da invisibilidade em relação a eles adotada

¹¹³ Por razões administrativas, o antigo IDEA, em 2004 passou a ser denominado de Instituto de Pesquisa e Educação (IPE).

¹¹⁴ Ata de reunião realizada na SEMED, no dia 13 de fevereiro de 2006.

pelo governo do Espírito Santo, que sistematicamente não se tem interessado em resolver os problemas que afetam diversos setores - subsistência, saúde, educação - da vida dos Tupinikim e dos Guarani. Os planos do Governo Estadual têm privilegiado o aumento da produção agropecuária e industrial em detrimento dos direitos das sociedades tradicionais.

Estratégias de desenvolvimento para o Estado do Espírito Santo: a) apoio incondicional ao processo de industrialização do Estado; b) apoio irrestrito aos projetos que envolvem os chamados complexos portuários; c) elaboração e execução de uma política agrícola com taxa de crescimento compatível com os outros setores da economia; d) compatibilização entre os setores agrícolas e industriais; e) política de turismo que possibilite o aproveitamento dos recursos estaduais; f) desenvolvimento urbano da Grande Vitória; g) acompanhamento dos planos do Governo Federal (ESPÍRITO SANTO, 1979).

A visão desenvolvimentista que permeava as políticas estaduais na década de 70 do século XX também fez presente na década seguinte.

Foi realizada ontem no Palácio Anchieta, no gabinete do governador Max Mauro, a segunda reunião em que o assunto (Plano Diretor de Desenvolvimento do Espírito Santo) foi discutido entre membros do governo e representantes de empresas, como a ESCELSA, a Aracruz, a CST, a Carbo-Industrial e a CVRD. Estamos discutindo como nos preparar para o novo ciclo de desenvolvimento industrial do Estado, sintetizou Albuino, secretário de planejamento (PLANO, 1988).

O enfrentamento dessa política de produção da não-existência dos povos indígenas vem-se dando em diversas frentes, entre as quais se destacam a luta pela terra e a insistência por parte dos povos indígenas em que seja instituída uma educação escolar e uma assistência à saúde que respeitem as diferenças culturais existente entre eles.

No caso específico da educação, escolar a principal estratégia utilizada pelos Tupinikim e pelos Guarani tem sido a de começar as atividades escolares com recursos próprios ou com a parceria de instituições não-governamentais e, no processo, pedir a regulamentação e o cumprimento da legislação existente no âmbito federal. Assim foi com a criação da EMPI Três Palmeiras, que começou a funcionar em uma cabana de palha emprestada pela comunidade (Figuras 38 e 39).

Devido à insistência da comunidade guarani de Três Palmeiras, em 1998 a SEDU aceitou contratar o aluno Mauro, que passou a atuar como professor de uma turma

de 1ª série infantil (diurno) e outra de educação de jovens e adultos (noturno). A SEMED só aceitou instituir legalmente a EMPI Três Palmeiras em 2000, quando foi assinado o ato de sua criação e ela passou a fazer parte do Sistema de Educação Municipal de Aracruz.



Figura 38 - Cabana onde funcionava a EMPI Três Palmeiras (vista por fora)
Fonte: Arquivo particular do prof. Mauro.



Figura 39 - Cabana onde funcionava a EMPI Três Palmeiras (vista por dentro).
Fonte: Arquivo particular do prof. Mauro.

Instituída a escola começou a luta pela construção do prédio escolar, que se deu por meio de uma parceria entre a Igreja Metodista, a FUNAI, a Aracruz Celulose e a Prefeitura Municipal de Aracruz.



Figura 40 EMPI Três Palmeiras (vista por fora)
Fonte: Arquivo da SEMED.

O prédio construído dispunha de uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma minúscula sala construída sobre os banheiros (Figuras 40 e 41), que funciona como depósito de livros e documentos e como sala da Coordenação Pedagógica. Como a construção do prédio escolar não levou em consideração a possibilidade de aumento do número de alunos e a expansão da oferta de escolaridade para as séries finais do Ensino Fundamental, foi necessária a ampliação da escola no ano de 2004, quando foi construída mais uma sala de aula e um refeitório.

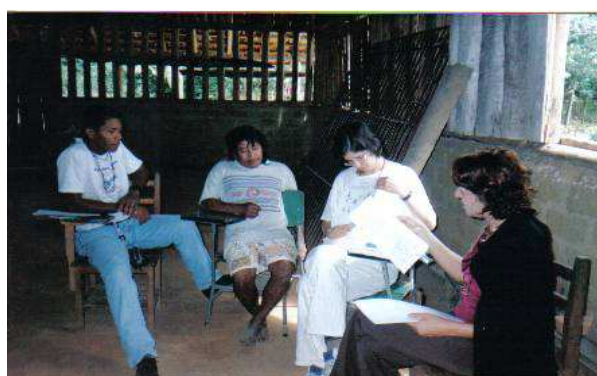


Figura 41 - EMPI Três Palmeiras (vista por dentro)
Fonte: Arquivo da SEMED.

A reforma e ampliação da EMPI Três Palmeiras foi uma ação paliativa realizada pela Prefeitura de Aracruz, uma vez que a expansão da escolaridade gerou nos anos seguintes novamente à falta de espaço. Em 2007, o refeitório da EMPI Três Palmeiras passou a ser utilizado como sala de aula, nos dois turnos de funcionamento da escola. Assim, as crianças ficaram sem um espaço adequado

para a refeição, fazendo com que pratos, talheres e copos acabassem perdidos pela aldeia. Além disso, o prédio não dispõe de espaços adequados às necessidades das aldeias, como para a produção de artesanato, para o canto, a dança, entre outros. Devido à falta de espaço, os livros e outros materiais didáticos ficam amontoados, dificultando o uso deles pelos professores e alunos.

Esse contexto, ou seja, a falta de espaços na EMPI Três Palmeiras levou a comunidade guarani a reivindicar a construção de outro prédio escolar. Em 2006, aconteceu a primeira discussão entre as aldeias guarani para a construção de uma escola que passaria a atender aos alunos das três aldeias: Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraquê-açu. Porém, não havia nenhuma previsão, por parte da Prefeitura Municipal de Aracruz, de uma data para começar a obra. A reivindicação da construção do novo prédio escolar para atender as aldeias guarani está sendo feita com base na Resolução CNE/CEB n.º 003/99.

Cabe ressaltar, no entanto, que, mesmo com todas as estratégias que vem sendo adotadas pelos Tupinikim e pelos Guarani, o desenvolvimentismo continua embasando as Políticas do Governo estadual, como pode ser constatado no Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2005/2025, que apresenta estratégias de desenvolvimento que privilegiam o mercado, quer seja pela “diversificação econômica”, quer seja pela “formação do capital humano”. O Governo indica ainda outras metas e entre essas o “fortalecimento da identidade capixaba e a imagem do Estado”, em detrimento do respeito às diversidades culturais. Nesse sentido, é possível afirmar que, no Espírito Santo, ocorre uma continuidade histórica, na medida em que as políticas públicas adotadas para a “erradicação da pobreza” continuam contribuindo também para a erradicação das diferenças culturais, desperdiçando assim a grande diversidade de experiências disponíveis e possíveis (SANTOS, 2004), possibilidades para se pensar em uma sociedade mais justa, do ponto de vista socioeconômica, e mais equilibrada, do ponto de vista ambiental.

Dado esse contexto político, as ações de gestão e financiamento público da EEI do Espírito Santo têm-se dado mais graças à “[...] boa vontade ou sensibilidade dos assessores ou aliados indígenas nos escalões inferiores do governo”¹¹⁵ do que pela existência de políticas públicas. Este contexto tem feito com que os Tupinikim e os

¹¹⁵ BANIWA, 2006.

Guarani lutem em outra frente que aquela pela institucionalização de políticas públicas no âmbito do Estado e do município de Aracruz.

Sem dúvida a falta de definição de uma Política Pública para a Educação Indígena não garante “convênios” nem “definições de papéis” entre o Estado e o Município de Aracruz, único que conta com populações indígenas. Como consequência, representantes indígenas e técnicos responsáveis por executarem e avaliarem as ações pertinentes à Educação Indígena acabam por se esforçarem e lutarem de forma desgastante e às vezes sem sucesso¹¹⁶

Uma estratégia utilizada pelos Tupinikim e os Guarani tem sido a de encaminhar ao Governo do Estado, via NISI, propostas de políticas públicas. Em 2002 foi constituído um GT com o objetivo de realizar um estudo e uma análise crítica da Resolução CNE/CEB n.º 3/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, visando à sua regulamentação pelo CEE/ES. A proposta elaborada foi encaminhada à SEDU, em fevereiro de 2002, porém essa instituição não fez o pedido de regulamentação da Resolução ao CEE.

Outro estudo realizado por esse GT foi para a elaboração de propostas relacionadas à EEI, e que foram encaminhadas à comissão encarregada de elaborar os planos estadual e municipal de educação. As propostas elaboradas objetivavam traçar as metas para a EEI a curto, médio e longo prazo e foram elaboradas em consonância com a legislação federal em vigor: Resolução CNE/CEB n.º 2/99, Resolução CNE/CEB n.º 3/99, Portaria Interministerial n.º 559/91.

Os Tupinikim e os Guarani reivindicavam que fossem institucionalizadas diretrizes (Anexo D) relacionadas à formação inicial e continuada de professores, à expansão da oferta da escolaridade, à produção de material didático, à construção e manutenção de prédios escolares, entre outras ações. Esse documento foi encaminhado à SEMED e à SEDU em agosto de 2002.

Em 14/10/2002, lideranças e educadores Tupinikim e Guarani assim como parceiros, tomaram conhecimento, via reunião do Subnúcleo de Educação do NISI/ES, do diagnóstico do Plano Estadual de Educação para a Educação Indígena elaborado pela Comissão Estadual do Plano Decenal de Educação do Espírito Santo, sobre o qual manifestaram descontentamentos por não contemplar a realidade histórica da educação indígena no item “Causas principais e efeitos” e parte significativa dos objetivos e metas da proposta encaminhada nas “Estratégias alternativas”

¹¹⁶ Correspondência expedida pelo NISI/ES, no dia 20 de junho de 2002.

do referido diagnóstico. Nessa mesma reunião, foi definido que seria solicitada à SEDU a garantia dos 13 pontos da Proposta do Plano Estadual para Educação Indígena Tupinikim e Guarani no plano por ela elaborado. Foi então oficializada essa solicitação pela Superintendente da SRE Florestal e entregue em mãos ao Exmo. Sr. Secretário no dia 24/10/2002¹¹⁷

O Plano Estadual de Educação foi elaborado pela comissão e enviado à Assembléia Legislativa. Entretanto, até este ano de 2007, ainda não foi aprovado por esse poder legislativo. De acordo com as declarações das funcionárias da SEDU, até o ano de 2007, não tinha sido criada nenhuma legislação pelo Governo do Espírito Santo, amparando a EEI. Todas as decisões tomadas e as ações realizadas, até aquele momento foram baseadas na legislação federal (Informação verbal).

Cabe ressaltar, no entanto, que, mesmo com todos os percalços do caminho, os Tupinikim e os Guarani não desistem da luta do que está estabelecido no V Capítulo da Constituição Estadual.

[...]

Capítulo V

Do Índio

Art. 205. O Estado respeitará e fará respeitar os direitos, os bens materiais, as crenças, tradições e garantias conferidas aos índios.

§ 1º A Defensoria Pública designará um de seus membros para, em caráter permanente, dar assistência judiciária aos índios do Estado, às suas comunidades e organizações.

§ O Estado dará assistência técnica e incentivos que proporcionem aos índios de seu território meios de sobrevivência e preservação física e cultural, desde que solicitados por suas comunidades e organizações (ESPÍRITO SANTO, 1989. p.38).

A execução do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani foi um bom exemplo das dificuldades enfrentadas por esses dois povos, mas também de sua capacidade de resistência e de luta.

A municipalidade de Aracruz tem sido mais favorável à institucionalização de políticas públicas relativas à EEI. No ano de 1999, essa Prefeitura realizou um concurso público de provas e títulos para a contratação de professores para as escolas do município. Os Tupinikim e os Guarani, por meio do Subnúcleo de Educação do NISI/ES, reivindicaram junto ao prefeito do município que o concurso para as escolas das aldeias fosse específico e diferenciado, atendendo assim as

¹¹⁷ Ata de reunião do NISI/ES, realizada em 15 de dezembro de 2002.

necessidades de cada povo. Essa reivindicação foi possível porque, naquele ano, tinha sido concluído o Curso de Formadores Tupinikim e Guarani.

Atendendo as reivindicações dos povos indígenas, foi lançado o Edital PMA n.º 001/99, que no item 1.2, afirmava que o concurso atenderia a especificidades dos povos Tupinikim e Guarani, garantindo aos candidatos com formação indígena prova diferenciada e títulos específicos, em atendimento à Constituição Federal (artigos 215 e 231) e às diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. O concurso público diferenciado realizado pelo município de Aracruz foi o primeiro municipal¹¹⁸ a ser realizado em todo o País e passou, juntamente com o do Acre, a ser uma referência para os outros estados da Federação, como Minas Gerais e Mato Grosso (Pedagoga da SEDU, informação verbal).

Especificamente para os índios, foram consideradas nas provas de títulos a formação acadêmica do professor indígena (40 pontos), as atividades profissionais (30 pontos) e as atividades comunitárias (30 pontos).

Foram consideradas como títulos as seguintes funções exercidas nas comunidades indígenas: secretário(a) em reuniões, encontros e outros; coordenador(a) da área de educação da aldeia; coordenador(a) da educação da mulher; participante efetivo da Comissão da Mulher; participante efetivo de Atividades Culturais; participante efetivo de mutirão; participante efetivo de reuniões na aldeia; representante da aldeia como cacique; representante da aldeia como vice-cacique; representante da aldeia como liderança; representante da aldeia na Comissão Tupinikim e Guarani; representante dos povos Tupinikim e Guarani na Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME); representantes dos povos Tupinikim e Guarani no Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB); representante do Conselho de Escola Indígena e membro da Associação Indígena.

A comprovação dos trabalhos comunitários deu-se através dos certificados ou atestados expedidos pelos caciques. Para cada um dos itens acima discriminados, foi atribuído um ponto por ano completo até o limite de cinco anos.

Como já foi dito anteriormente, dos cinco alunos guarani que terminaram o Curso de Formação, somente dois foram aprovados no concurso público de Aracruz - os

¹¹⁸ O primeiro concurso público em nível estadual foi realizado pelo Estado do Acre.

professores Mauro e Aciara. Quais seriam os impactos de um concurso público na vida do povo Guarani, que tem o deslocamento espacial como uma das características de sua cultura?

Segundo a professora Aciara, nenhuma pessoa guarani se prenderia a um lugar por causa de um emprego. Ela citou o caso da cozinheira da escola, que se mudaria para São Paulo, no final do ano de 2006. A própria professora Aciara disse que se sentia ligada à aldeia não pelo vínculo empregatício, e sim pela família, porque é no Espírito Santo que vive a maior parte de suas irmãs.

Ainda segundo a professora Aciara, no ano de 2004, devido às desavenças com o cacique da aldeia, teve muita vontade de transferir sua cadeira para outra escola do Município. Desistiu da idéia graças às conversas com a coordenadora da EEI do Município. A professora Aciara afirmou que a coordenadora ajudou-a a refletir sobre os prejuízos que tanto ela como a EEI guarani teriam com a remoção dela para outra escola do Município.

Segundo o professor Mauro, não somente a efetivação, mas também o contrato pode levar uma pessoa a pensar um pouco mais antes de tomar a decisão de se deslocar, mas os casos dos professores Marcos e Alessandro, citados anteriormente, indicam que os contratos de trabalho não eram impedimentos para os deslocamentos das pessoas guarani. No seu caso em específico, Mauro considera que seu casamento com uma pessoa tupinikim tinha maior influência na sua vida e nas suas decisões do que o emprego. “Penso que minha esposa não compreenderia muito bem se eu quisesse mudar para outro estado”.

Por meio do Decreto n.º 12.023, de 23 de março de 2004 que regulamenta e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Aracruz, foi criada a categoria escola indígena. Também aconteceu a incorporação das propostas educacionais do Subnúcleo de Educação do NISI/ES ao Plano Decenal de Educação do Município, que tem o Capítulo 9 dedicado à EEI. Esse capítulo subdivide-se em três itens: o diagnóstico da EEI no Município, as diretrizes nacionais para a EEI e os 12 objetivos e metas traçados para a EEI no município de Aracruz. Esses objetivos relacionam-se à oferta do Ensino Fundamental diferenciado, garantia da autonomia pedagógica e administrativa da escola indígena e da infra-

estrutura básica para o seu funcionamento, formação inicial e continuada dos professores indígenas e provimento das escolas indígenas com equipamentos e materiais didático-pedagógicos diferenciados em colaboração com o Estado e a União, viabilização de cursos de educação profissional, celebração de convênios para o atendimento das demandas da educação indígena e a divulgação de informação sobre os povos Tupinikim e Guarani para a população em geral.

Os Tupinikim e os Guarani lutam também para que haja mais transparência por parte da Prefeitura Municipal de Aracruz em relação aos gastos com os recursos destinados à educação, principalmente aqueles provenientes do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O seguinte episódio ilustra essa situação: em 2007, a Associação Indígena Tupinikim e Guarani (AITG) enviou um ofício ao MEC, pedindo ajuda para que os professores das duas etnias pudessem viajar para participar do COLE. Em resposta ao ofício da AITG, o coordenador da EEI nesse Ministério respondeu que

O FUNDEB contempla a educação escolar indígena com um índice especial, que no caso do Espírito Santo é de R\$2.387,01 por aluno, por ano. Em Aracruz estão matriculados nas sete escolas municipais indígenas 464 alunos do ensino fundamental e 194 alunos da educação infantil. Por ser responsável por essa matrícula de alunos indígenas a Prefeitura Municipal irá receber em sua conta-corrente do FUNDEB R\$1.261.932,50 (um milhão, duzentos e sessenta e um mil, novecentos e trinta e dois reais e cinquenta centavos) ao longo de 2007.¹¹⁹

Diante dessas informações, a Comissão de Caciques Tupinikim e Guarani solicitou esclarecimentos por parte da Secretária de Educação de Aracruz. Diante da negativa dessa secretaria em fornecer as informações e explicações pedidas, a comissão, acima citada, dispôs-se a denunciar a situação ao Ministério Público Estadual.

Para isso, levaram em consideração que 1) os recursos repassados ao Município pelo FUNDEB¹²⁰, com base no número de alunos indígenas, são suficientes para o pagamento dos salários de professores indígenas do Município, cerca de 50

¹¹⁹ Correspondência expedida pelo coordenador da EEI da SECAD/MEC, Brasília, 12 de junho de 2007.

¹²⁰ De acordo com a LDB, 60% dos recursos do FUNDEB devem ser empregados na remuneração dos professores e outros 40%, na construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas; aquisição e manutenção de equipamentos necessários ao ensino; formação inicial e/ou continuada de professores; aquisição de material didático escolar para alunos e para o uso dos professores.

professores com um salário bruto em média de R\$1.000,00; 2) os materiais didáticos utilizados têm sido comprados com os recursos do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa de Descentralização de Recursos (PRODER)¹²¹ repassados diretamente às escolas; 3) a SEMED não investiu em reforma ou ampliação de escolas indígenas, aquisição e manutenção de equipamentos necessários ao ensino, formação inicial e/ou continuada de professores e aquisição de material didático escolar para alunos e para o uso dos professores. Assim, podemos afirmar que a municipalidade não tem aportado com nenhum recurso próprio para a EEI,¹²² ou seja, não tem arcado nem mesmo com as ações que tradicionalmente vêm desenvolvendo com as escolas não indígenas.

No entanto, que não é possível afirmar que essa municipalidade está agindo de maneira ilegal ao não destinar 40% dos recursos do FUNDEB, calculados com base nas questões acima mencionadas, para gastos diretamente com as escolas indígenas, já que não há na legislação do FUNDEB nenhum mecanismo garantindo isso. Esse é mais um exemplo das zonas interditadas decorrentes dos próprios mecanismos legais que visam a promover a EEI (TASSINARI, 2001) e que só serão superados com a criação do sistema nacional de EEI.

Além da transparência os Tupinikim e os Guarani esperam que, tanto no âmbito da Prefeitura de Aracruz como no Estado, se crie um programa ou política de financiamento das atividades essenciais ao desenvolvimento da qualidade da EEI, como a formação de professores, produção de material didático, construção e equipamento das escolas indígenas.

Os Tupinikim e os Guarani entendem que é necessário também que se garanta a participação efetiva e adequada das lideranças indígenas no controle social das políticas de EEI, tanto no âmbito do MEC, quanto no dos estados e dos municípios.

¹²¹ No ano de 2006, a EMPI Boa Esperança recebeu a quantia de R\$900,00 e do PDDE, a quantia de R\$480,00. Assim sendo essa escola recebeu um total de R\$1.380,00. A EMPI Três Palmeiras recebeu do PRODER a quantia de R\$1.440,00, e uma quantia igual a essa foi destinada à Educação Infantil, que funciona ligada a esta escola. Dos recursos do PDDE, no ano de 2006, foi destinada à EMPI Três Palmeiras a quantia de R\$506,50. Assim sendo, essa escola recebeu a quantia de R\$ 3.386,50.

¹²² O Art. 69 da LDB prevê que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Esses povos reivindicam a criação do NEI e o direito de assento acento no CEE, já que, até o momento, à exceção do NISI, nenhuma outra instância foi criada, na qual eles possam ser ouvidos e também participar da formulação, avaliação e acompanhamento das políticas e ações que lhes dizem respeito, conforme estabelece a Constituição Federal e as Leis Internacionais, como a Convenção n.º 169 da OIT.

No caso específico dos Guarani, eles reivindicam maior participação de seus representantes nas instâncias de poder da EEI, uma vez que as diferenças culturais existentes entre eles e os Tupinikim vêm sendo constantemente desconsideradas, tanto no processo de formação dos professores como na construção da proposta curricular, na construção dos prédios escolares e no serviço de acompanhamento pedagógico das escolas.

Depois de muita luta, os Guarani conseguiram que o serviço de acompanhamento pedagógico das escolas das aldeias fosse feito por pessoas da própria etnia guarani, uma vez que a assessoria prestada pelas pessoas de outra etnia não tem sido satisfatória.

Sandra de Três Palmeiras diz que a atuação de Marli nos planejamentos foi importante, ajudou a superar as dificuldades com seus alunos. Mauro diz que a necessidade guarani é diferente e complicada com o processo ensino-aprendizagem bilíngüe. Nos planejamentos com Marli ficamos mais na conversa e desabafo e pouca ação concreta. Discutimos muito como trabalhar os conteúdos indígenas e não-indígenas. Temos esta preocupação com os alunos que vão estudar fora e que precisam saber dos conteúdos dos não índios e que isso é problemático para as crianças guarani.¹²³

Assim como a professora tupinikim Marli, que assessorou as escolas guarani por três anos (2002-2004), também as pedagogas não-indígenas da SEDU e da SEMED tinham dificuldades no trabalho de acompanhamento pedagógico, devido à falta de conhecimento antropológico para lidar com as diferenças culturais.

Os educadores dizem que os pais se revoltam porque chamam a atenção dos filhos, eles precisam aprender que é um processo lento, pois os hábitos culturais são de deixar tudo à vontade, por isso deve ter cuidado ao falar com os pais.¹²⁴

¹²³ Ata de Reunião realizada na aldeia de Três Palmeiras realizada no dia 15 de dezembro de 2004.

¹²⁴ Relatório de visita às escolas guarani, SEDU, 15 de maio de 2005.

Afirmar que “os hábitos culturais são de deixar tudo à vontade” é o equivalente a dizer que o povo Guarani não possui regras sociais para a educação das crianças. Se uma sociedade consegue educar as suas crianças, é porque ela possui regras para isso.

Por insistência dos Guarani, o professor Mauro tornou-se, a partir do ano de 2006, coordenador pedagógico das escolas guarani. Como já foi dito, esse professor começou a exercer a sua profissão durante o período em que fazia o Curso de Formação. Fundador da EMPI Três Palmeiras, tornou-se uma referência entre os professores e demais pessoas das aldeias, porque, segundo os mais velhos, ele tem disponibilizado os conhecimentos obtidos nas formações em benefício do seu povo.

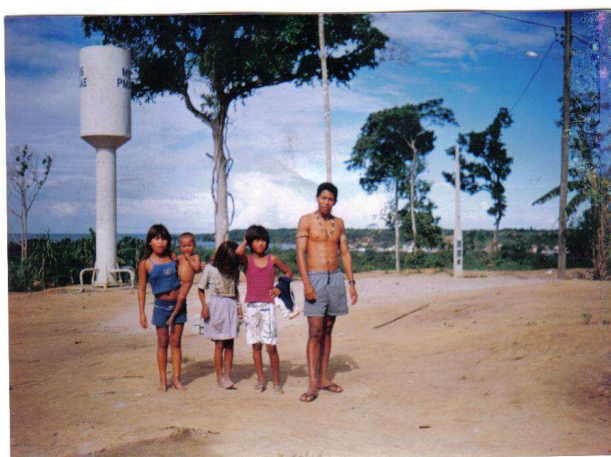


Figura 42 - Professor Mauro e a primeira turma da EMPI Três Palmeiras.
Fonte: Acervo particular do professor Mauro.

No processo de implantação do Programa de EEI, os Guarani têm lutado constantemente para conseguir a autonomia pedagógica e administrativa das escolas das aldeias. A autonomia pedagógica vem sendo alcançada por meio da formação diferenciada dos professores, da construção da proposta curricular e da prática dos professores e o apoio da comunidade.

No processo de institucionalização da EEI, os professores guarani têm desempenhado um importante papel. São principalmente eles que têm garantido, por meio de suas práticas, o que o Programa de EEI Guarani tem de específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe.

Devido às demandas das aldeias, eles tiveram que iniciar o trabalho de docência ainda no percurso de sua formação no magistério. A fragilidade da formação dos professores não inviabiliza a prática docente, como é o caso do Alberto. Esse professor tem superado cada vez mais suas limitações. No ano de 2006, não se ouviu mais nenhuma reclamação a respeito dele, que tem sobressaído em todas as atividades que desempenha, tanto que a professora Lílian, coordenadora do Curso de Tradução,¹²⁵ optou por mantê-lo como aluno, mesmo ele não tendo o curso superior, requisito adotado por ela na escolha dos indígenas que participariam do Curso no ano de 2007.

Os professores têm-se mostrado solidários uns aos outros e procuram valorizar o trabalho realizado pelos demais colegas.

Sandra diz que a sua filha está estudando com Alberto em Três Palmeiras, sabe que tem pais que estão reclamando, mas eu acompanho os estudos dela e acho que ela está bem, que não tem nada a perder e que ainda ajudou a sua filha a fazer novas amizades com as crianças daquela aldeia. Tem um filho que estuda na Educação Infantil e quando tem alguma coisa para reclamar, procuro o educador e falo. Diz que já teve pessoas da aldeia que mandaram ela botar o filho para estudar em Coqueiral, mas diz que não faz isso porque vê que a filha que está estudando em Santa Cruz sabe menos da cultura do que a outra, que estuda na aldeia. Não tem o que reclamar da escola de Três Palmeiras, agradece o esforço dos professores índios que estão tentando fazer o melhor para os nossos filhos. Diz que tem as influências negativas que prejudicam a educação das crianças guarani hoje em dia, como é o caso da TV que acaba influenciando a não seguirem nossos ensinamentos.¹²⁶

Os professores guarani têm conseguido superar toda sorte de dificuldade, como as debilidades da formação inicial e continuada, a falta de material didático diferenciado, sem contar as péssimas condições do espaço físico onde trabalham.

Além do professor Mauro, outra professora que tem contribuído para o fortalecimento da EEI guarani é a professora Aciara, que começou a lecionar no ano de 1999, na condição de estagiária da professora de séries iniciais da FUNAI, sua ex-professora primária, e, no ano 2000, tornou-se titular dessa turma.

¹²⁵ Curso de extensão universitária que tem sido freqüentado pelos professores Mauro, Alberto e Sandra. E que vem sendo promovida pelo Núcleo de Pesquisa em Tradução e Estudos Culturais (TEI) do Departamento de Letras da UFES, coordenado pela professora Lílian de Paul.

¹²⁶ Ata de reunião realizada na aldeia de Três Palmeiras, no dia 20 de dezembro de 2005.

Aciara afirmou que gosta de atuar como professora, que tem muito prazer em trabalhar, gosta de lidar com as crianças: “Isto é o que tem me segurado, gosto de saber que sou capaz de ensinar as crianças a ler¹²⁷ (Aciara, conversa informal setembro de 2006, aldeia de Boa Esperança). Vivaz e muito inteligente, essa professora tem uma postura crítica e muito perspicaz em relação tanto ao mundo guarani como ao mundo dos não-índios. Chama a atenção das lideranças do seu povo para a necessidade de apoio ao trabalho dos professores, e também dos funcionários da SEMED e SEDU acerca da necessidade de garantir a singularidade cultural do seu povo no processo educacional escolar. O fato abaixo ajuda a compreender a posição da professora Aciara.

A professora Aciara tem argumentado quanto à necessidade de elaboração de projeto político-pedagógico para as escolas das aldeias. Deu o exemplo da questão da avaliação externa dos alunos realizada pela SEMED, que só leva em consideração a língua portuguesa escrita - “Se é uma escola específica e diferenciada guarani, por que não levar em conta os conhecimentos dos alunos relativos à cultura e à língua guarani oral e escrita?” (Aciara, informação verbal, outubro de 2007). Falou ainda da importância da participação da comunidade no processo de elaboração do PPP. Segundo essa professora, a escola precisa contar com o apoio das pessoas da comunidade para se tornar realmente uma escola guarani.

Têm sido valiosas as contribuições da professora Aciara no Curso de Língua ‘Guarani implementado pela lingüista Ruth Montserrat, tanto que recebeu um convite para participar da oitava etapa do Curso de Formação do Professores Guarani realizada no mês de outubro de 2007. Por outro lado, o Curso tem despertado nessa professora um gosto pelo estudo de idiomas. Ela chegou a afirmar que, se tivesse condição, faria um curso de Letras, indicando assim que a vontade de mudar de profissão expressa anteriormente tenha sido talvez somente uma crise passageira na sua professoralidade.

¹²⁷ A professora Aciara estava se referindo à morte, no ano de 2006, do sobrinho de seis anos que era seu aluno.

A participação de pessoas da comunidade é outro fator que tem contribuído para o respeito à cultura guarani no ambiente escolar. Tem sido grande o apoio e a boa vontade dos mais velhos em ajudar nas atividades escolares.



Figura 43 – O senhor Jonas e os alunos da EMPI Três Palmeiras.
Fonte: acervo particular da pesquisadora.

O momento capturado pela foto (Figura 43) foi em um dia em que o senhor Jonas, juntamente com outras pessoas, estavam fechando os espaços abertos das paredes da cabana com uma treliça de bambu. O professor Sílvio chegou com os seus alunos e pediu que esse senhor falasse um pouco sobre as plantas medicinais. Ele largou a ferramenta com a qual estava trabalhando, sentou e começou a explicar na língua guarani a utilidade de algumas plantas medicinais e como deveriam ser preparadas. Algumas crianças sentaram no chão da cabana e começaram a anotar. Outras ficaram de pé olhando para fora da cabana. Parecia que não prestavam atenção ao que estava sendo falado. Umas simplesmente não se envolveram na atividade, ficaram andando pelo terreno em volta da cabana. Um fato curioso é que nem o professor Sílvio nem o Sr. Jonas chamaram a atenção de nenhuma das crianças.

De volta à sala de aula, o professor retomou o assunto fazendo coletivamente com eles uma lista de plantas medicinais existentes e usadas pelos moradores das aldeias. Em seguida, propôs a produção de uma receita de como se usar uma das plantas medicinais, atividade a ser realizada em dupla de alunos.

Como já foi dito, os Guarani lutam também para conseguir assegurar a autonomia administrativa das escolas das aldeias que, desde o ano de 2000, se encontram vinculadas à EMEF Caieiras Velhas, que é tupinikim e funciona como escola pólo, à qual estão ligadas as escolas nucleadas guarani. Situação administrativa que contraria a Portaria Interministerial MJ MEC, de 16 de abril de 1991, e a Resolução CNE/CEB n.º 3/99, que asseguram projetos de educação específicos e diferenciados para cada povo indígena.

No trabalho de campo, presenciamos várias vezes conflitos étnicos advindos dessa situação, pelo fato de pessoas tupinikim estarem administrando as escolas guarani. Em um deles, a coordenadora tupinikim da EEI chegou à EMPI Boa Esperança por volta das oito horas da manhã para uma reunião de planejamento e, ao constatar a ausência da merendeira, fez observações quanto à necessidade do cumprimento do horário pela funcionária,¹²⁸ mesmo em dia de planejamentos. Minutos depois, a funcionária chegou, abriu a cozinha e nos serviu um delicioso café com bolo. Pelo frescor dos alimentos, era possível constatar que eram recém-preparados e que a merendeira tinha-se ausentado apenas por alguns momentos para resolver um problema. A atitude da coordenadora da EEI explicita a importância exagerada dada ao discurso de gerenciamento e administração como fundamental para se garantir “uma suposta eficiência e controle das práticas educativas” (LADEIRA, 2006).

Outra situação deu-se em uma conversa entre o professor Mauro, representante da SEDU e a coordenadora da EEI sobre o pleito dos Guarani pela emancipação administrativa de suas escolas, uma vez que “[...] a escola só será do jeito guarani quando for gerenciada por eles mesmos - professores, diretor e funcionários guarani que residam na aldeia e freqüentem a casa de reza” (VIEIRA, 2007, p.22).

A coordenadora tupinikim da EEI argumentou sobre todos os obstáculos legais da possibilidade dessa separação. Segundo ela, as escolas guarani não poderiam ser autônomas devido ao pequeno número de alunos. Com a emancipação, aumentaria a carga de trabalho do professor Mauro, que teria que fazer orçamentos e preparar

¹²⁸ A EMEF Caieiras Velhas é responsável também por atestar a carga horária mensal trabalhada pelos professores, pedagogo e pessoal de apoio e cozinheiras das escolas EMPI Boa Esperança e EMPI Três Palmeiras.

os relatórios econômicos das verbas recebidas¹²⁹. No discurso conservador (LADEIRA, 2006) da coordenadora, verificamos a captura do instituinte pelo instituído. Essa coordenadora, que sempre esteve à frente das reivindicações indígenas pela EEI, tenta trabalhar respeitando o instituído, ou seja, o Sistema Municipal de Ensino de Aracruz, zonas interditas, que emperram a institucionalização da EEI de maneira específica e diferenciada.

Nessa conversa, contra-argumentamos afirmando que a autonomia administrativa reivindicada pelos Guarani fazia parte do processo de afirmação da identidade étnica e cultural do grupo, sistematicamente desrespeitada tanto na implementação do Curso de Formação Tupinikim e Guarani, quanto na elaboração do currículo, na constituição da equipe de EEI da SEMED, entre outros tempos e espaços. Diante dessa contra-argumentação, a coordenadora disse que para a EMEF Caieiras Velhas a separação seria até melhor.

Não sei se é por causa da cultura, mas é muito difícil administrar as escolas guarani. Como agora, quando foi servido o café em canecas de alumínio, onde estão as xícaras de louça que a escola recebeu? Todas as escolas recebem vasilhas, as das escolas guarani logo desaparecem. A mesma coisa acontece com os livros, mandamos livros caros para cá, depois encontramos eles amontoados de qualquer jeito e muitas vezes cortados (Coordenadora indígena tupinikim, informação verbal, set. 2007).

A coordenadora da EEI não levou em consideração as condições físicas, nem a falta de espaço do prédio escolar para guardar materiais. Essa e outras situações exemplificam os conflitos étnicos que permeiam as relações tupinikim e guarani, uma das causas das reivindicações desses últimos pela separação administrativa de suas escolas.

Não somente a direção, mas todos os outros cargos, professores, secretários, merendeiras, deveriam ser guarani. Uma situação relatada pela professora guarani Sandra pode ajudar a compreender melhor a situação. No turno vespertino da EMPI

¹²⁹ As escolas indígenas recebem recursos do Programa de Descentralização de Recursos (PRODER) e do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassados à EMEF Caieiras Velhas e esta com anuência das EMPI Boa Esperança e EMPI Três Palmeiras realizam a compra de materiais permanentes e de consumo para fins didáticos pedagógicos e de limpeza.

Três Palmeiras, havia, em 2007, uma senhora tupinikim que trabalhava como merendeira e desconhecia os costumes do povo Guarani. Ela estava preocupada, porque algumas crianças não estavam comendo carne. Foi preciso que a professora Sandra lhe explicasse que aquelas crianças não estavam comendo carne em respeito ao preceito religioso guarani de toda a família e não somente a mãe do recém-nascido preservar o resguardo. Essa professora atuava constantemente como intérprete tanto das crianças das séries iniciais, que não falavam o português, como da merendeira tupinikim.

Gostaríamos de destacar ainda que a escola e o programa de educação guarani como espaços de fronteira tem propiciado o diálogo e a troca de experiências entre índios e não-índios, tanto pelo fato de as escolas fazerem parte do Sistema Municipal de Ensino, como por terem sido objetos de estudos de alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA) e da UFES. Foram produzidos quatro trabalhos sobre a EEI guarani, uma dissertação de mestrado e três monografias.

A dissertação de mestrado de Teao (2007) busca analisar as visões dos Guarani sobre a escola na aldeia indígena de Três Palmeiras, “partindo do pressuposto de que o entendimento da escola na aldeia deve-se ser feito levando em consideração a compreensão da cultura mbya”. (TEAO, 2007, p.12)

O trabalho de Bezerra e Teixeira (2005) aborda as dificuldades e conflitos emocionais vivenciados na Educação Escolar pelos Guarani de Aracruz (ES), a partir da 5.^a série do Ensino Fundamental e as dificuldades que os impedem de continuar freqüentando a escola. Segundo as autoras, os alunos param de estudar em consequência dos conflitos culturais vivenciados por eles. O trabalho de Jesus (2003) aborda a questão da alfabetização na língua materna guarani e o de Carvalho (2004) “a contribuição da EEI para a revitalização da cultura guarani”.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao invés de apontar elementos conclusivos, optamos por fazer algumas considerações acerca da formulação de políticas públicas em relação aos povos indígenas, pelo Estado brasileiro, assim como do processo de escolarização dos Guarani e da institucionalização do Programa de EEI Guarani.

Como processo histórico, a escolarização e a EEI guarani se inter-relacionam com outros processos, como as transformações do conceito de cultura, os movimentos sociais desse e de outros povos indígenas na luta pela garantia de seus direitos, ao apoio das organizações indigenistas pela institucionalização de políticas públicas que levem em consideração a questão da diversidade cultural. Também como processos históricos, a escolarização e a EEI guarani sofrem diversos atravessamentos, como os problemas territoriais vividos por esse povo juntamente com o povo Tupinikim e também outros, advindos da própria cultura guarani.

A superação da noção evolucionista de cultura tem possibilitado aceitar as diferentes culturas, não mais como níveis de evolução em relação àquela desenvolvida no ocidente, mas como diferentes formas de existir, soluções diversas encontradas pelos diversos povos diante dos problemas próprios da existência humana.

A concepção evolucionista de cultura desconsidera o próprio processo de constituição da “cultura ocidental”, que se deu a partir de várias outras culturas. Importante também foi a superação do conceito de aculturação, uma vez que é impossível negar que as diferentes culturas interpretam e reagem de forma particular diante do avanço do ocidente e que a intensificação de interações globais tem gerado o processo de cosmopolitismo contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pela globalização.

A superação da concepção evolucionista de cultura revolucionou não só o campo das Ciências Sociais, mas também as políticas públicas em relação aos povos indígenas, as quais passaram a levar em consideração a diversidade cultural desses povos.

Os povos indígenas, por meio de suas organizações constituídas, a partir da década de 80 do século XX, passaram a ser os protagonistas da luta pela institucionalização dessas políticas públicas. Os diversos instrumentos jurídicos nacionais e internacionais conquistados por esses povos têm servido de suporte às suas lutas pela implementação das ações que asseguram os seus direitos. No caso dos Guarani que vive no Espírito Santo, esses suportes têm respaldado a luta pela terra, pela saúde, pela educação, entre outras.

O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo inter-relaciona-se com os movimentos políticos que vêm sendo realizados pelo povo Guarani. Assim como outros povos indígenas, também o povo Guarani tem realizado vários encontros e movimentos políticos e criado várias organizações, como a dos professores guarani do Mato Grosso do Sul, visando a discutir, a propor e a cobrar a institucionalização de políticas públicas nas diversas instâncias dos governos.

Os atravessamentos advindos da própria cultura guarani que acontecem no processo de escolarização e na EEI guarani são os elementos que mais contribuem para a constituição da singularidade da educação escolar que acontece nas aldeias.

O povo Guarani, ao longo da história, tem adotado estratégias de resistência muitas vezes silenciosas. O trabalho de campo mostrou que algumas dessas estratégias e princípios da pedagogia guarani atravessam o processo de escolarização nas escolas das aldeias, como é o caso do respeito à individualidade do educando, e a convivência entre as diferentes gerações, indicando assim que, muitas vezes, a EEI guarani se tem constituído em uma zona de tensão gerada entre a pedagogia guarani e a pedagogia ocidental.

A preocupação com a preservação da cultura e do modo de ser guarani tem sido outro elemento da pauta dos encontros e movimentos políticos do povo Guarani. Nesses encontros, esse povo, com a participação do grupo que vive no Espírito Santo, tem refletido sobre diversos temas, como a relação entre a educação guarani e a educação escolar.

As mudanças em relação ao conceito de cultura sacudiram também a Igreja Católica, que por vários séculos vinha catequizando compulsoriamente, impondo a cultura ocidental como evangelho supracultural e macroecumênico (CASALDÁLIGA,

1977). A ala mais progressista dessa instituição passou a defender que a religião não poderia ser praticada isolada da vida, por isso passou a apoiar a luta desses povos por seus direitos. O movimento político dos povos indígenas passou a contar também com o apoio de diversos segmentos da sociedade. Foram criadas várias organizações não-governamentais indigenistas e de apoio à causa indígena constituídas por antropólogos, linguistas, juristas, ecologistas e outros profissionais. No Espírito Santo, o apoio de diversos profissionais e organizações não-governamentais tem sido fundamental nos diversos setores - luta pela terra, saúde, educação - da vida dos Guarani.

Outra característica do movimento político dos povos indígenas é que eles se têm estruturado em uma rede internacional, conseguindo dessa maneira que os direitos dos povos indígenas sejam garantidos e defendidos também por organizações como a ONU, a OIT e a OEA. Várias convenções e tratados protegendo os direitos dos povos indígenas foram promulgados e essas organizações têm constantemente acolhido as denúncias dos povos indígenas contra os desmandos dos Estados-nações a que estão subordinados. Além disso, solicitam a esses governos que cumpram as resoluções e tratados dos quais são signatários.

No caso do povo Guarani, há uma preocupação em também se reforçar a rede de comunicação entre os grupos dos diversos países - Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil - onde vivem. Essa rede propicia as trocas simbólicas e materiais e também a construção de uma pauta de uma política indigenista a ser reivindicada nos países onde vivem. Os movimentos políticos do povo Guarani, os encontros dos diversos grupos e o apoio das organizações não-governamentais inter-relacionam-se com o processo de escolarização dos Guarani, que vivem no Espírito Santo, uma vez que as discussões e as reflexões sobre a educação escolar refletem nas representações desse grupo acerca da escola.

A instituição escolar rechaçada por muitos grupos guarani e também pelas lideranças religiosas e políticas guarani do Espírito Santo pouco a pouco foi-se tornando assunto das discussões e, paulatinamente, vão se transformando as representações em relação a essa instituição, vista, a princípio, como um dos fatores de destruição da cultura. Atualmente, a escola é considerada como um instrumento que pode contribuir para a revitalização cultural.

No caso do Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 possibilitou que os indígenas passassem da situação de tutelados à condição de cidadãos. Considerados relativamente incapazes pelo Código Civil (1916) e pelo Estatuto do Índio (1973), com a Constituição passaram a ser sujeitos de direitos, uma vez que se estabeleceu a legitimidade processual dos índios, suas comunidades e organizações. Cabe ressaltar, no entanto, que o reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas pela Constituição não pôs fim às lutas desses povos, uma vez que há um longo e árduo caminho para conseguirem que os governos municipais, estaduais e o federal coloquem em prática o que se conseguiu assegurar em termos constitucionais.

Os povos indígenas lutam também pela reformulação do Estatuto do Índio, legislação de caráter integracionista, para que esse se torne compatível com os direitos constitucionais. As relações de força entre os diversos segmentos da sociedade presentes no Congresso Nacional têm sido um dos principais obstáculos à reformulação desse Estatuto. Outra reivindicação dos povos indígenas é pela criação do Conselho Nacional de Política Indigenista, que assegurará a efetiva participação dos povos indígenas no processo de elaboração e execução das políticas públicas federais a eles endereçadas. No campo educacional, o pleito dos povos indígenas é pela criação do subsistema de educação indígena e pela garantia das verbas necessárias para a implementação das ações previstas pelo Plano Nacional de Educação.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o movimento dos povos indígenas brasileiros tanto na esfera local como em âmbito nacional se dá para que sejam reconhecidos e amparados pelo Estado e não para se emanciparem, como apregoavam as forças políticas contrárias aos povos indígenas durante a Assembléia Nacional Constituinte.

A cultura guarani é outro elemento importante de ser levado em consideração no processo de escolarização desse povo, a começar pela pedagogia guarani, que tem entre outros objetivos, o desenvolvimento, pelo aprendiz, da oralidade e da escuta respeitosa à palavra sagrada. Diferentemente dos processos de aprendizagem do mundo ocidental, na pedagogia guarani, o ato de aprender é muito mais expressivo do que a de ensinar, o que requer do educando o espírito da curiosidade e a

capacidade de observação. Como fazer dialogar os princípios da pedagogia guarani com os da pedagogia ocidental? Esse é um dos desafios do diálogo intercultural, pois não basta apenas garantir que os conteúdos da cultura sejam trabalhados no currículo da escola, é preciso respeitar e fazer dialogar a pedagogia guarani com outras formas de educar.

Pensou-se que a garantia do respeito à pedagogia guarani e ao mesmo tempo a abertura de uma possibilidade de diálogo poderia dar-se com os Guarani assumindo as funções de docência, direção e coordenação da educação de suas escolas. Não restam dúvidas de que essa foi uma boa estratégia e também um grande avanço. Entretanto, é preciso considerar as interdições existentes no processo, como os impedimentos legais para a contratação dos sábios indígenas para o trabalho de regência, a obrigação do cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas, a obrigatoriedade das disciplinas do núcleo comum, entre outras questões. Uma possibilidade de superação dessas interdições está na criação do subsistema de EEI. No caso dos Guarani do Espírito Santo, existem ainda outras questões (administração das escolas, coordenação da EEI na SEMED) possíveis de serem negociadas, a fim de que a educação escolar guarani adquira a autonomia desejada.

Outros princípios importantes da pedagogia guarani são o respeito à individualidade do educando e a convivência entre as diferentes gerações. Há um grande conflito entre a forma de organização da escola, pela qual os alunos são agrupados por idade/série, e a pedagogia guarani, em que o aprendizado se dá também por meio da convivência entre as diversas gerações. É no convívio com pessoas de diversas idades que o aprendiz tem a oportunidade de observar e de experimentar. Pensar nessa possibilidade de convívio seria uma das estratégias a serem adotadas como garantia da construção de um programa de educação escolar diferenciado para os guarani.

No povo Guarani, ocorre um grande respeito à individualidade da pessoa em todas as idades. Por isso, podemos afirmar que é a criança quem decide se vai à escola ou não, onde estudar e quando parar de estudar, situação impensável na sociedade ocidental. Esse princípio pedagógico de respeito à individualidade da pessoa guarani poderia ser um dos fatores que contribuem para a evasão escolar, porém a análise da questão entre os alunos guarani do Espírito Santo mostrou que a situação é bem

mais complexa, uma vez que outros elementos influenciam no processo, como os casamentos, a mobilidade, as condições e os conflitos advindos das relações interétnicas estabelecidas pelas pessoas guarani.

O trabalho de campo mostrou que os casamentos têm grande influência na vida escolar dos Guarani, não é apenas o horário de funcionamento da escola que é incompatível com as necessidades das pessoas, mas também o próprio modelo, a carga diária e anual e também o que é ensinado. Muitas pessoas disseram que seria bom se a escola oferecesse cursos relacionados à auto-sustentabilidade e ao etnodesenvolvimento das aldeias.

Grande parte dos alunos que aparecem como evadidos nas atas de resultados finais mudaram de aldeia, sem pedir transferência. Como a presente pesquisa não se estendeu a outros Estados, fica difícil afirmar em que medida os deslocamentos territoriais influenciam no processo de escolarização dos Guarani. Porém, a observação da questão dos deslocamentos territoriais guarani e a criação de políticas públicas comuns entre os estados da Federação onde vive esse povo são de fundamental importância para a construção da EEI guarani.

Devido à falta de territórios e de recursos adequados que permitam a reprodução física e cultural nos discursos das pessoas guarani, a instituição escolar aparece como uma importante aliada, não somente para a revitalização cultural, mas também para se alcançar a auto-sustentabilidade e o etnodesenvolvimento das aldeias. Com a posse permanente da nova área, poderá crescer a importância do papel da escola no processo de recuperação das terras e na constituição de novas aldeias. Cabe ressaltar ainda que as representações acerca do objetivo da escola dependem muito do papel social desempenhado por aquele que fala. Os mais velhos e as lideranças políticas e religiosas, por desempenharem o papel de guardiães da cultura, vêem a escola como um espaço que pode contribuir para o resgate e preservação da cultura. A questão da sobrevivência física é sempre uma grande preocupação dos pais.

Como espaço de fronteira, a escola e o Programa de EEI Guarani podem ser considerados como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de

angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade, um espaço de contato onde afloram também as tensões

Como fronteira, as escolas e os programas de EEI guarani entre os Guarani do Espírito Santo apresentam certas tensões na área político-administrativa. Grande parte dessas tensões acontece em consequência do sistema federativo brasileiro, que desobriga os estados e municípios de cumprir a legislação federal. Além disso, os sistemas de educação municipais, estaduais e federal não atuam de forma articulada e coordenada para atender a totalidade dos direitos e das demandas indígenas. Ninguém assume a responsabilidade pela EEI na sua integralidade. No Espírito Santo, nem a UFES, nem o Governo Estadual, tampouco o Municipal assumem ou se articulam entre si para que possa acontecer a formação dos professores indígenas em nível de licenciatura.

A questão do financiamento é outro motivo para tensões: não há, no Espírito Santo, nenhum programa e política de financiamento para as atividades essenciais ao desenvolvimento da qualidade da EEI, como a formação de professores, a produção de material didático, a construção e equipamento das escolas indígenas. A SEMED nem mesmo repassa para a EEI tupinikim e guarani os recursos do FUNDEB destinados à EEI. No Brasil, existe legislação que permite transformar ou construir escolas indígenas de acordo com as realidades e perspectivas socioculturais dos povos indígenas, mas essa questão é simplesmente ignorada pela SEDU e pela SEMED.

De maneira geral, podemos afirmar que não se encontrou modelo institucional que garantisse a participação efetiva e adequada de lideranças indígenas no controle social das políticas de EEI indígena, no âmbito nem do MEC, nem dos estados e dos municípios. No Espírito Santo, não foi criado o NEI, tampouco os povos indígenas têm assento no CEE. À exceção do NISI, nenhuma outra instância foi criada, na qual os povos indígenas pudessem ser ouvidos ou participar da formulação, avaliação e acompanhamento das políticas e ações que lhes dizem respeito, conforme estabelece a Constituição Federal e as Leis Internacionais, como a Convenção n.º 169 da OIT.

As tensões existentes na EEI guarani não se dão em virtude somente das características próprias da escola ocidental, dão-se também em virtude das visões de mundo tradicionais do indígena. As divergências entre a aceitação ou não da EEI guarani acontece tanto no tempo, como no espaço. Vários grupos guarani do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina não se decidiram ainda pela adoção da educação escolar. Entre as pessoas guarani do Espírito Santo, as representações acerca da escola têm mudado ao longo do tempo, influenciadas, sobretudo, pelas discussões acerca do assunto que se têm dado em nível nacional.

No Espírito Santo, as representações das pessoas guarani acerca da EEI variam de acordo com o papel social desempenhado por cada um. Os mais velhos, os líderes religiosos e políticos, como guardiães da cultura, vêem a escola como um instrumento de recuperação e fortalecimento da cultura. Os discursos das lideranças políticas revelam ainda o processo de reelaboração original dos direitos educacionais indígenas previstos por lei. A maior preocupação dos pais é quanto à sobrevivência física e a reprodução da vida material deles e de seus filhos.

Mesmo com todos os problemas e tensões, os programas de EEI têm ampliado o espaço de diálogo entre os povos indígenas, assim como entre eles e a “sociedade nacional”. Os povos indígenas clamam por direito à educação, batem à porta da Universidade reivindicando vagas nos cursos de graduação e pós-graduação e também a criação de cursos específicos e diferenciados de licenciatura e graduação. No entanto, os indígenas não estão dispostos a aceitar o modelo de educação uniformizante oferecido ao restante da sociedade; exigem respeito à cultura deles e processos próprios de aprendizagem, o que nos ajuda a pensar a educação escolar no contexto da diversidade e a repensar também a educação escolar dispensada aos não-indígenas.

Não somente os indígenas, mas também os não-indígenas têm recorrido aos programas de pós-graduação para a realização de estudos sobre as questões indígenas. A partir da década 70 do século XX, aumentou o interesse de outros profissionais, além dos antropólogos, pelos estudos sobre os povos indígenas, como é o caso de professores e técnicos da educação que recorrem à Universidade em busca de formação, para que possam melhor atuar nos diversos programas de EEI, como ficou demonstrado por meio do levantamento realizado por Grupioni (2003).

O mestrado em educação da UFES, criado em 1978, teve a primeira dissertação relacionada à questão EEI do Espírito Santo defendida no ano de 1998, (VIEIRA, 1998) ou seja, 20 anos após a criação do Programa. Ao todo, já foram produzidas nove dissertações de mestrado no PPGE/UFES sobre o Programa de EEI do Espírito Santo, mas apenas uma delas, Teao (2007), foi realizada com os Guarani do Espírito Santo.

Os cursos de formação de professores indígenas tornaram-se espaço de trocas de experiência e diálogos entre os diferentes povos indígenas, como foi o Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, e entre pessoas de diferentes aldeias guarani, como foi o Curso de Formação de Professores Guarani. Além dos cursos de formação, o ambiente escolar também se tem tornado espaço de diálogo e troca de experiências, que contribuem para a constituição da professoralidade, como se deu com os professores Alberto e Mauro.

O Curso de Formação de Professores Guarani tem sido importante também como um espaço de contato e intercâmbio de experiências entre secretarias de educação, MEC e FUNAI, no processo de elaboração de políticas públicas para o atendimento das demandas do povo Guarani.

Outro importante espaço de troca de experiências deu-se durante as reuniões de planejamento, construção do currículo escolar guarani e leitura deste relatório de pesquisa, realizado por esta pesquisadora com os professores guarani. Pouco a pouco, fomos construindo uma relação de confiança que nos permitiu conhecer um pouco do modo de ser, existir e de ensinar desse povo, ao mesmo tempo em que os ajudávamos em algumas atividades, entre as quais podemos destacar a construção do currículo escolar guarani e a elaboração de uma carta aos secretários de educação do Estado e do município de Aracruz.

A guisa de conclusão: levando em consideração ser a diversidade cultural um patrimônio comum da humanidade, que representa os caminhos encontrados pelos diferentes povos, para enfrentar, de modos diferentes, desafios impostos pela existência e o contexto sociopolítico e ambiental vividos pelas populações dos diversos países, é preciso cada vez mais considerar a concepção da incompletude das culturas e passarmos a valorar e não mais desperdiçar as diversas experiências

humanas e as diversas formas de existir, no geral, e a do povo Guarani, em particular, para que possamos construir uma sociedade mais justa e equilibrada do ponto de vista socioeconômico e ambiental.

7. REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, R. F. T. de; MURA F. **Povos indígenas do Brasil: guarani, kaiowa e ñandeva**. Instituto Socioambiental, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.socioambiental.org>>, Acesso em: 20 novembro de 2006.
2. ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
3. ARAÚJO, A. V. **Direito internacional**. Instituto Socioambiental, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.socioambiental.org>>, Acesso em: 12 novembro de 2006.
4. ASSEMBLEIA do povo Guarani. <<http://www.vermelho.org.br>>, acesso em: 18 de julho de 2007.
5. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Boletim da ABA**, Florianópolis n.16, abr. p., 1993.
6. AUDIÊNCIA na OEA. Disponível em <<http://www.cir.gov.br>>, acesso em: 2 de fev. 2007.
7. AYLWIN, J. **Pueblos indígenas de Chile: antecedentes históricos y situación actual**. Santiago do Chile. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera, 2006.
8. BAINES, S. G. **Tendências recentes na política indigenista no Brasil, na Austrália e no Canadá**. Brasília: CNPq, 1997.
9. BARBOSA, M. A. B.. Índios guarani defendem suas terras na Justiça. In **Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo. 1984.
10. BARROS, M.C. D. M.. **A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)**. São Paulo : Rev. Antropol. vol.47 no.1
11. BARTH, F. **Los grupos étnicos y sus fronteras**. La organización social de las diferencias culturales. México, Fondo de Cultura Económica. 1976.
12. BAUMAN, Z. **A Cultura como práxis**: Buenos Aires, Paidós 2002.
13. BEOZZO, J. O. **De medellín a puebla**. Revista de Cultura, Ano LXXII. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
14. BERGAMACHI, M. A. **Nhembo'e. Enquanto o encantamento permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
15. BEZERRA M. L. B; TEIXEIRA, M. G. **Dificuldades e conflitos emocionais vivenciados na educação escolar pelo índio guarani de Aracruz (ES) a**

partir da quinta série do Ensino Fundamental. Instituto Saber. Programa de Pós-Graduação em psicanálise e inteligência mutifocal “latu sensu”. Aracruz, 2005.

16. BITTENCOURT A. C.; DANTAS, I. **Articulação indígena.** São Paulo: IBASA. 2004.
17. BITTENCOURT, C. M. F. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n. 63, p. jul./set. 1994.
18. BORGES, P. H. P. Sonhos e nomes: as crianças guarani. **Cadernos Cedes.** Rio de Janeiro: 22, n. 56, ano XXII, abr. 2002.
19. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
20. BRAND, A. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. In: LIMA, A. C. S; BARROSO-HOFFMANN, M. **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 31-36
21. BRANDÃO, C. R. Os Guarani: Índios do Sul - Religião, resistência e adaptação. In **Somos as águas puras.** Campinas-SP: Papirus, 1994.
22. BRASIL, (Governo). Emenda Constitucional n.º 1 de 1969. Brasília: 1969.
23. _____. Ratificação da Convenção n.º 169. Diário do Senado Federal, 2000.
24. _____. MEC, <http://portal.mec.gov.br>, acessado em: 18 de jun. de 2007.
25. CALEFATTI, P. **O que é ser índio hoje:** a questão indígena na América Latina/Brasil, no início do século XXI. Diálogos Latinos Americanos, Dinamarca, n. 07, 2003.
26. _____. **A domesticação do exótico.** Diálogos Latinos Americanos, n. 07, Dinamarca, 2003.
27. CARVALHO, Mauro Luiz. **A Contribuição da Educação Escolar Indígena para a Revitalização da Cultura Guarani.** (Monografia), Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 2004.
28. CASALDÁLIGA. P. **Recado para o CIMI em seus 25 anos de teimosia e testemunho.** Porantim. N. 200, Brasília: CIMI, 1997.
29. **CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI).** Os povos indígenas e a Constituinte. São Paulo. 1991.
30. _____. Povos Indígenas no Brasil 1987/1990. Brasília: MEC, 1994.
31. _____. **Povos indígenas no Brasil 1987/88/99/90.** Serie Acontece Especial, n. 18. São Paulo: MEC, 1991.

32. _____. **Revelações sobre a terra:** a memória viva dos guarani. Vitória: Edufes, 1996.
33. CERTEAU, M. **A cultura no plural.** 3. edição. São Paulo: Papirus, 1995.
34. CEVALLOS, D. **Indígenas sacodem o poder.** São Paulo: Adital, 2004.
35. CHAUI, M. **Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
36. CICCARONE, C. **Drama e sensibilidade:** migração, xamanismo e mulheres mbyá guarani. Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
37. **CIMI.** Porantim, A educação guarani e os dilemas envolventes. Brasília: CIMI, dezembro de 2004.
38. _____. **História da Instituição.** Disponível em: <<http://cimi.org.br/movimento.htm>>. Acesso em: 5 out. de 2007.
39. _____. II Assembléia Continental do Povo Guarani, **Relatório**, Porto Alegre-RS: 2007. Acesso em: 5 out. de 2007.
40. CLASTRES, H.. **Terra sem mal:** o profetismo tupi-guarani. São Paulo: Brasiliense, 1975.
41. COTA, M.G. **Educação escolar indígena:** a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo. Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.
42. _____. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem das ciências sociais.** Vitória: IDEA, 2002.
43. _____. **Etnoconhecimentos ou Etnocentrismo.** Jornal Intercâmbios Vitória: IDEA, 1999, p. 8.
44. _____. **O ensino das ciências sociais de 1. a 4.^a série.** Vitória: SITUFES, 1999.
45. _____. Povos indígenas do Espírito Santo. **Acorda Serra.** Serra-ES, p. 7, 15 de abr. de 1999.
46. _____. História da educação escolar indígena no Brasil. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia – MG, EDUFB, 2006, v.1, p.124.
47. _____. **Os desafios teóricos e metodológicos em se tratando de pesquisas nas áreas de cultura, identidade e diferença.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS, FRONTEIRAS DA

EXCLUSÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NUM CONTEXTO
INTERCULTURAL . 2006, Campo Grande. MG.

48. **COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO**. [A questão indígena na Constituinte.]. São Paulo: CPI/SP, 1988.
49. CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
50. CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**: mito, história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.
51. D'ANGELLIS, W. R. Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani. Aldeia de Bracuí, Angra dos Reis: NEI, 2000.
52. DA RESISTÊNCIA ao poder. Disponível em <http://www.adital.com.br>, acesso em: 11 de out. de 2006.
53. DAVIS, S. H. **Vítimas do milagre**: o desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
54. DENÚNICA na OEA. <<http://www.cejis.org>>, acesso em: 10 de dez. de 2006.
55. DESRESPEITO aos direitos indígenas na Bolívia. Disponível em: www.cejis.org: Acesso em dez. 2006.
56. DIREITOS dos povos indígenas. <www.socioambiental.org>, acesso em: 20 de jun. de 2006.
57. EDWARD, José. Made in Paraguai: A FUNAI tenta demarcar área de Santa Catarina para índios paraguaios, enquanto os do Brasil morrem de fome. **REVISTA VEJA**. <http://vejaonline.abril.com.br>. Acesso em: 18 de jun. de 2007.
58. **ESPÍRITO SANTO. (ESTADO)**. Governador (1974-1978): Plano de Desenvolvimento Estadual, 1975/1979. Elcio Álvares Governador do Estado do Espírito Santo.
59. _____. Espírito Santo 2025: Plano de Desenvolvimento. Vitória (ES): Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2006.
60. _____. Parecer do CEE, nº 102/97.
61. _____. Constituição Estadual, 1989.
62. ESQUIVEL, A. P. Introdução. In: CARRASCO, Norita; ZIMERMANN, Silvina. **El Caso Lhaka Honhat**. Buenos Aires: IWGIA, 2007.
63. FAUSTO, C. **Lados Demais?** Fazendo política indígenista no ano 2.000 dC. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: junho 2007.

64. FELÍM, A. P. **O sistema agrícola guarani mbyá e seus cultivares de milho**: um estudo de caso na aldeia Guarani na Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, 2001.
65. FERRAÇO, C. E. O currículo escolar. In FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Política educacional do estado do espírito santo**: a educação é um direito. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.
66. FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
67. FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo, Global, 2001, p. 71-11.
68. FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In **Educação escolar indígena em terra brasilis**: tempo de novo desenvolvimento. Rio de Janeiro. IBASE, 2004.
69. _____. **Tradição oral e memória indígena**: a canoa a do tempo, 2007. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educação>>. Acessado em 20/07/07.
70. _____. **A trajetória da educação indígena no Brasil**: uma perspectiva histórica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 10/10/2006.
71. FREITAS, S. M. Prefácio à edição brasileira de - THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
72. **FRUSTRAÇÃO dos povos indígenas em relação à ONU**. Disponível em: www.adital.org.br. Acesso em: 20 de jan. 2007.
73. **FUNAI**. Fundação Nacional do índio. Processo, 3649/75. Relatório sobre invasão e parecer em Caeiras Velha.
74. _____. Processo nº. 2.561/79. Relatório de Identificação da Terra Indígena Caeiras Velhas.
75. _____. Processo nº 6370/90. Território Indígena de Caeiras Velhas. 1996.
76. _____. Processo nº 0720/02. Terra indígena doada pela PMA à empresa Thotam.
77. _____. Índios Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. 2004.
78. FUNDAÇÃO HEMERA..Los indígenas colombianos: muchos derechos y crudas realidades. Colombia, 2006.
79. GAGLIARDI, J.M. **O indígena e a república**. São Paulo: Hucitec, 1989.
80. GAIGER, J. **Informe Constituinte**: 1987/1988. Brasília: CIMI, 1988.

81. GARLET, I. J. **Relatório sobre atividades desenvolvidas por integrantes do Projeto Mbya- Guarani no Grupo de Trabalho**. Porto Alegre: FUNAI, 1997.
82. GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2002.
83. GIDDENS; A. BOCK. U. L. S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
84. GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
85. _____. **O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
86. GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 97-238, fev. 2003.
87. GUIMARAENS, D. (Org.) **Museu de arte e origens: mapa das culturas vivas guarani**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.
88. HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
89. _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2003.
90. HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: O breve século XX**. São Paulo: CIA das Letras, 1995.
91. _____. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
92. _____. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
93. INFORMATIVO MAPUCHE. **Balance de la situacion de los derechos indigenas en Chile 2004: los pueblos indigenas: esa parte negada de la realidad chilena**. 2005. Santiago: Observatorio de Derechos de los Pueblos indígenas, 2005.
94. INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (IDEA/IPE), Relatório Semestral de Atividades do IDEA do primeiro semestre de 1994, segundo semestre de 1997, primeiro semestre de 1998.
95. _____. Correspondência enviada, Vitória, 1997, 17/02/06, 22/02/06.
96. _____. Projeto do Curso de Formação Continuada. 2003 e de 2004.
97. JESUS de, Sônia Martha Vieira. **Alfabetização na Língua Materna Indígena**. (Monografia), Curso de Letras, Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 2003.

98. KAHN, M.. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena. In **Educação escolar indígena em terra brasilis: tempo de novo desenvolvimento**. Rio de Janeiro. IBASE, 2004.
99. KEPPI, J. **A ratificação da convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho pelo Brasil**. 2001, 120 f. Monografia (Especialização lato sensu em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
100. KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
101. LADEIRA, M. I. Aldeias livres guarani do litoral de São Paulo e da periferia da capital. In **Índios no estado de São Paulo: resistência e transfiguração**. São Paulo: CPI/SP, 1984.
102. **Ty Pau ou Yva Pau**. Epaço mbya entre as águas ou o caminho aos céus. São Paulo: CTI, 1990.
103. LADEIRA, M. I.; Matta, P. **Terras guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós**. São Paulo, CTI, 2004.
104. _____. **O caminhar sob a luz: o território mbya à beira do oceano**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais do Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
105. LANGON, M. Diversidade cultural e pobreza, in: SIDEKUM, Antônio. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 73.90.
106. LARAIA, R. B. **A FUNAI e o novo Estatuto do Índio**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia>>. Acesso em: 15 de maio de 2007.
107. LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
108. LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
109. _____. Um olhar sobre a presença de populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global, 2002, p. 407-424.
110. LINHARES, C. F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
111. _____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia Frazão; LEAL Maria Cristina. **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

112. LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1995.
113. MACHADO, L. Z. **Comunitarismo indígena e modernidade**: contrastes entre o pensamento brasileiro e andino. Brasília: Ed. Da UNB, 1994 (Série Antropologia, n.º. 169).
114. MAGALHÃES, E. D. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. Brasília, FUNAI, 2002.
115. MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores índios: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD/ MEC, 2006, p 11- 38.
116. MARTÍNEZ, Noemi Días. La migration mbya (guarani). Dédalo, n. 24, São Paulo, 1984.
117. MARTINS, E. **Nossos índios, nossos mortos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
118. MATO GROSSO DO SUL. Constituição Estadual. <http://www.pm.ms.gov.br>. Acesso em: 10 de out. de 2007.
119. _____. <http://www.educar.ms.gov.br>. Acesso em: 10 de julho de 2007.
120. MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais nacionais para as escolas indígenas**. Brasília: 2005.
121. MELIÁ, B. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. São Paulo: **Revista de Antropologia da USP**. São Paulo, Vol. 33, 1999.
122. _____. **El Guaraní conquistado y reducido**: ensayos de etnohistória – Assunción: CEADUC, 1988.
123. _____. **El Guaraní**: experiência religiosa. Assunción: Biblioteca Paraguaya de Antropologia, 1991.
124. _____. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
125. MÉTRAUX, A. **A religião dos Tupinambá e suas relações com a das demais tribos tupi-guarani**. São Paulo: Nacional, 1927.
126. MÉXICO, (Governo). Constituição Federal do México. Cidade do México: 1989.
127. MONTEIRO, J. M. Os Guaranis e história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. In: **História dos índios no Brasil**. CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. (org.). São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 475-500.
128. _____. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

129. _____. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-236.
130. MONTE, N. L. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo, Global, 2001, p. 47-69.
131. NASCIMENTO, A. C. **“Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígena kaiová/guarani e a prática pedagógica para além da escola”**. Campo Grande: UCDB, 2005.
132. NEVES, L. J. O. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas do Brasil. In: SANTOS, Boaventura S. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
133. NIMUENDAJÚ, C. Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes. **Rio de Janeiro: IBGE, 1914**.
134. NOBRE, D. B. Processos de construção de políticas públicas em educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro. **Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 de jul. de 2007**.
135. **NÚCLEO DE INTERINSTITUCIONAL DE SAÚDE INDÍGENA**. Estatuto do NISI/ES. Aracruz, 1996.
136. _____. Atas de reuniões da EEI do Subnúcleo de Educação do NISI de 1998 a 2005.
137. _____. Planos de Trabalhos do Sub-núcleo de Educação do NISI/ES. Anos de 1996 a 2006.
138. _____. Projeto de Alfabetização e Educação Popular Indígena. 1994.
139. _____. Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas. 1994.
140. _____. Relatório do Seminário de Educação Indígena Tupinikim e Guarani. 1995.
141. _____. Projeto do Curso de Formação de Educadores Indígenas Tupinikim e Guarani. 1997.
142. _____. Relatório de avaliação da segunda etapa do Curso de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani. Coordenação do Curso, Aracruz, 1997.
143. _____. Relatório de Atividades do Subnúcleo de Educação do NISI/ES, 1997 e 2002.

144. _____. Ata de avaliação do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guaraní. 1998.
145. OLIVEIRA, R. C. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1975.
146. OLIVEN, R. G. **A ABA e os laudos antropológicos**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia>>. Acesso em 20 de set. 2007.
147. PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.
148. PALLARES-BURKE, M. L. G. **As muitas faces da história: nove entrevistas**. São Paulo: UNESP, 2000.
149. PANKARARU, P. C. O. Projeto permanece paralisado desde 1994. In: RICARDO, B.; R. Fany. **Povos indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 80-81.
150. PEIRANO, M. G. S. **Uma antropologia no plural**. Brasília: UNB, 1991.
151. PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP& , 2002.
152. PERES N.; BOTELHO L. Povo Guaraní, grande Povo. (*Folder*) Dourados-MS: 2007.
153. Plano Diretor de Desenvolvimento do Espírito Santo, **A Gazeta**. Vitória, 1988, p.7.
154. **PORTO ALEGRE recebe encontro "Sepé e o Povo Guaraní"** <http://www.midiaindependente.org>. Acesso em: 10 outubro de 2007.
155. POVOS indígenas da América do Sul. <<http://www.iwgia.org>>. acesso em: 15 de nov. de 2006.
156. PREZIA, B. (org.) **Caminhando na luta e na esperança**. São Paulo: Loyola, 2003.
157. PROPOSTA de Estatuto do Índio entregue à deputados. Disponível em <www.wald.org/cimi.org.br>, acesso em: 19 jul.2007.
158. RAMOS, A. R. **Convivência interétnica no Brasil: Os índios e a nação brasileira**. Brasília: UNB, 1997 (Série antropologia, n.º6).
159. RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1969.
160. _____. **Diários de índios**. Petrópolis: Vozes, 1996.

161. **RIO GRANDE DO SUL.** Constituição Estadual, Porto Alegre:
<http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em 10 out. de 2007.
162. ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Programação editorial recente da área da história da educação no Brasil.** Site:
www.histedbr.fae.unicamp.br/art13_9.html. Acesso em: 21 jan. 2000.
163. SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **O currículo:** os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Porto Alegre, Artmed, 2000.
164. SALIM, M. A. Alcântara. Desafios Teórico-metodológicos do Conhecimento Histórico: a proposta de Carlo Ginzburg. In: SIMÕES R. H.; FRANCO, S.; SALIM, M. A. **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas.** Vitória: EDUFES, 2006, p. 73.
165. SÁNCHEZ, J. A. **A história vivida:** sobre a história do presente. Madrid: Aliança Editorial, 2004.
166. SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Educação de Estado da Educação e Inovação. Relatório da Reunião do dia 02 e 03 de setembro de 2002.
167. _____. Ata de reunião de trabalho do grupo de educação indígena Guarani. Florianópolis, agosto de 2003.
168. _____. IV Etapa do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Praia de Palmas, Santa Catarina.
169. _____. Relatório do Seminário de Discussão do Programa de Formação de Professores Guarani. Camboriú, Santa Catarina, dezembro de 2002.
170. _____. Primeira Versão do Projeto do Curso de Magistério Guarabu. Santa Catarina, 2002.
171. _____. Ata de Reunião de trabalho do grupo de educação indígena Guarani. Santa Catarina, 2003.
172. _____. Proposta de Projeto Político Pedagógico para o Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. (1) Santa Catarina, 2003.
173. _____. Relatório da I Etapa do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Rodeio, Santa Catarina, 2003.
174. _____. Relatório da V Etapa do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Praia de Palma, Santa Catarina, 2003.

175. _____. Proposta de Projeto Político Pedagógico para o Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar (2). Santa Catarina, 2004.
176. _____. Protocolo de Intenções do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Brasília, 2004.
177. _____. Relatório da II Etapa do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Praia de Palmas, Santa Catarina, 2004.
178. _____. Relatório da III Etapa do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Praia de Palmas, Santa Catarina, 2005.
179. _____. Relatório da IV Etapa do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sudeste e Sul do Brasil Kuaa – Mbo`e = conhecer-ensinar. Praia de Palmas, Santa Catarina, 2005.
180. _____. Relatório do Conselho de Classe. Porto Alegre, julho de 2007.
181. SANTOS, B. S. **A introdução a uma ciência pós moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
182. _____. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 1996.
183. _____. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. São Paulo: A Folha: 2001.
184. _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003a.
185. _____. (org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.
186. _____. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.
187. _____. **As dores do pós-colonialismo**. *Folha de São Paulo*. Opinião. Tendências / Debates. São Paulo, segunda-feira, 21 de agosto de 2006.
188. SANTOS FIHO, R. L. **Apontamentos sobre direitos indigenistas**. Curitiba: Juruá, 2006.
189. SANTOS, S. C. Os direitos indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. Da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global, 2002, p. 87- 108.
190. SÃO PAULO, (Governo). **Constituição Estadual**. <http://www.legislacao.sp.gov.br>. São Paulo: acesso em: 10 de out. de 1989.

191. _____. <http://www.educacao.sp.gov.br>, Consultado em: 15 julho de 2007.
192. SAVIANI D. Prefácio à Terceira Edição. In: GIARD, Luce. **A invenção do impossível**. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 3.
193. **SEMED, Secretaria de Educação Municipal**. Coordenação de Educação Escolar Indígena. Atas de reuniões dos anos de 2002 a 2005.
194. _____. Atas de Conselhos de Classe das escolas guarani. 2004-2005.
195. _____. Atas de Reuniões de Professores. 2003-2005.
196. _____. Relatório de Atividades, 2006.
197. _____. Correspondência da Equipe de Educação Infantil. 14/03/06.
198. SEMINÁRIO latino americano de comunicação indígena. Disponível em <http://www.adital.com.br>, acesso em: 11 de out. de 2006.
199. SHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: EDUSP, 1974.
200. SHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador. D. Pedro II: um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
201. SILVA, A. L. (Org). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense/Comissão Pró-Índio, 1981.
202. _____. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001, p. 20-43.
203. QUIEZZA, Jocelino da Silveira. **A Revitalização Lingüística Como Instrumento de Resgate da Identidade Cultural dos Índios Tupinikins de Aracruz – Espírito Santo**. (Monografia), Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 2005.
204. SILVA, H. D. **O Estado brasileiro e a educação escolar indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação**. Caxambu: ANPED. 2001.
205. SILVA, M. F. A conquista da escola: educação e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília: ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
206. SORIA, J. I. L.. **Filosofia e interculturalidade**. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2002.
207. SOUZA FILHO, C. F. M. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
208. SOUZA, M. T. **O processo decisório na Constituição de 1988: práticas institucionais**. Lua Nova, São Paulo, n. 58, 2003.

209. SUEZ, P. Culturas indígenas e evangelização: pressupostos para uma pastoral inculturada de libertação. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Rio de Janeiro: vol. 41, n. 162, 1981.
210. SUSNIK, B. **Los aborígenes del Paraguay**. Asunción: Universidad Católica, 1979, vol.3.
211. TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.
212. TAVARES, E. **Ywy rupa: a territorialidade guarani**. Disponível em: <<http://www.ciranda.net>>, acesso em: 25 de set. de 2007.
213. TEO, K. M. **arandu renda reko: a vida da escola guarani mbya**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
214. TERENA, M. Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou. In: **Diversidade e educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, 2003.
215. THOMAS, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática indígena na escola**. Brasília: MEC, 1995, p. 425-444.
216. THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
217. THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
218. TUBINO, F. La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. In: CASTRO-LUCIÉ, M. **Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho**. Santiago: Universidad de Chile, 2004, p. 83 - 102.
219. UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC)**, 2001.
220. VALLE, R. S. T. Contra-ataque Conservador. In: RICARDO, B.; RICARDO F. **Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: ISA, 2006, p. 77-79.
221. VIEIRA, C. H. **Nas sendas da modernidade: educação, modernização e comunidades autóctones na história do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.
222. VIEIRA, I. F. **Educação escolar indígena: as vozes guarani sobre a escola na aldeia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

VILLAR, D. Uma abordagem crítica do conceito de "etnicidade" na obra de Fredrik Barth. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, abr. de 2004.

ANEXOS

ANEXO A

SUBSTITUTIVO DO ANTEPROJETO DE CONSTITUIÇÃO PROPOSTO POR BERNARDO CABRAL.

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 268. São reconhecidos aos índios seus direitos originários sobre as terras de posse imemorial onde se acham permanentemente localizados, sua organização social, seus usos, costumes, línguas, crenças e tradições competindo à União a proteção dos seus bens.

§ 1º Os atos que envolvam interesses das comunidades indígenas terão uma participação obrigatória de órgão federal próprio do Ministério Público, sob pena de nulidade.

§ 2º A exploração das riquezas minerais em terras indígenas só pode ser efetivada com a autorização do Congresso Nacional, ouvir as comunidades afetadas, e obriga à destinação de percentual sobre os resultados da lavra em benefício das comunidades indígenas e do médio ambiente, na forma da lei.

Art. 269. As terras de posse imemorial dos índios são destinadas à sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas naturais do solo, dos recursos fluviais e de todas as utilidades nelas existentes.

§ 1º São terras de posse imemorial onde se acham permanentemente localizados os índios aquelas destinadas à sua habitação definitiva, à suas atividades produtivas e as necessárias à sua preservação cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras referidas no parágrafo anterior são bens inalienáveis e imprescritíveis da União, cabendo a esta demarcá-las.

§ 3º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo nos casos de epidemia, catástrofes da natureza e outros similares e de interesse da soberania nacional, garantido seu retorno quando o risco estiver eliminado.

Art. 270. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa dos interesses e direitos indígenas.

Art. 271. Os direitos previstos neste Capítulo não se aplicam aos índios com elevado estágio de aculturação que mantenham uma convivência constante com a sociedade nacional e que não habitem terras indígenas.

ANEXO B

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeita todos os seus bens.

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultura, segundo seus usos, costumes e tradições.

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

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

4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

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

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

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

ANEXO C

LISTA DOS NOMES DOS ALUNOS GUARANI QUE PARTICIPARAM DO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES TUPINIKIM E GUARANI (1996-1999)

Nº	Nome do Educador	Data de nascimento	Filiação	Grau de escolaridade ao iniciar o curso	Situação em Relação ao curso
1	Aciara Carvalho Marinho	04/05/79	- José Marinho - Antônia Carvalho (<i>filha de Aurora</i>)	7ª série	Concluiu
2	Lucimara Carvalho Marinho	20/05/83	- José Marinho - Antônia Carvalho (<i>filha de Aurora</i>)	6ª série	Concluiu
3	Márcia Ortiz Carvalho	28/01/82	- Mário César Carvalho (<i>irmão de Aurora</i>) - Lucia Ortiz Carvalho	4ª série	Desistente
4	Marly da Silva	06/12/83	- Jonas Ernesto da Silva (<i>filho de Aurora</i>) - Maura sa Silva	5ª série	Desistente
5	Mauro Luiz Carvalho	29/07/76	- Carlito Gonçalves - Rosa Gonçalves Carvalho (<i>filha de Aurora</i>)	8ª série	Concluiu
6	Rosimara Carvalho Marinho	08/04/81	- José Marinho - Antônia Carvalho (<i>filha de Aurora</i>)	5ª série	Desistente
7	Sílvio Gonçalves Carvalho	10/04/80	- Carlito Gonçalves - Rosa Carvalho Gonçalves (<i>filha de Aurora</i>)	8ª série	Concluiu
8	Vanda de Lima Carvalho	18/09/84	- Antonio Carvalho (<i>filho de Aurora</i>) - Cristina de Lima Carvalho	5ª série	Concluiu

Obs. Aparecem ainda em uma lista de controle de frequência o nome de Dionísio Marim, que segundo o próprio documento tornou-se desistente, no arquivo não foi encontrada a ficha de matrícula dele e nem de Josiane da Silva Caetano, que aparece em uma “ficha de avaliação de desempenho”, como aluna do Curso.

ANEXO D

PROPOSTA DE DIRETRIZES DO SUBNÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO NISI/ES PARA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO ESPÍRITO

- 1- Institucionalizar como setor, a EEI no organograma dessa secretaria, com recursos humanos, dotação orçamentária e financeira para gerenciamento da mesma.
- 2- Responsabilizar-se pela oferta e execução da EEI, em todos os níveis e modalidades, por meio de regime de colaboração com o Município de Aracruz, garantindo a ampliação gradativa a partir de 2004, da oferta de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas Aldeias Tupinikim e Guarani, com um currículo que atenda as necessidades e peculiaridade desses povos.
- 3- Promover e responsabilizar-se pela formação em nível médio, superior e continuada dos professores indígenas, diretamente ou por meio de colaboração com demais parceiros do Subnúcleo de Educação/NISI-ES e do MEC.
- 4- Assegurar para a formação e acompanhamento pedagógico dos professores indígenas uma equipe com antropólogo, profissionais qualificados nas diversas áreas do conhecimento e em pesquisa.
- 5- Implantar curso de Educação Profissional, visando à auto-sustentação dos povos indígenas de acordo com suas necessidades e peculiaridades, em convênio com instituições públicas e/ou privadas.
- 6- Publicar sistematicamente contando com o apoio do MEC, material didático e de pesquisa, específico, diferenciado e na língua indígena garantindo a qualidade do ensino aprendizagem da clientela escolar.
- 7- Apoiar e manter a representatividade da SEDU como parceira, no Subnúcleo de Educação/NISI-ES ou de outra instância criada com essa finalidade, assegurando a participação dos povos indígenas e demais parceiros, nas definições das políticas e no planejamento das ações dessa Secretaria referente à EEI desse Estado.
- 8- Garantir a construção e manutenção de infra-estrutura escolar em todas as Aldeias Indígenas com edificações que atendam a concepção de espaço de uso social de cada aldeia e as condições climáticas da região, para atendimento da Educação Básica.
- 9- Assegurar a organização e a gestão escolar indígena, no que se refere a autonomia pedagógica e utilização de recursos financeiros públicos para manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento escolar. A Escola Indígena desenvolverá suas atividades com base no Projeto Político Pedagógico e no seu Currículo Diferenciado, ambos construídos junto com a comunidade educativa e ainda conforme as prerrogativas legais que a regulamenta.
- 10- Equipar as Escolas Indígenas com bibliotecas (criando acervo documental) videotecas, laboratórios de informática e de pesquisa, com materiais didáticos, de artesanato e de apoio pedagógico, em parceria com a SEMED/Aracruz.
- 11- Garantir a regulamentação de legislação específica indígena. Viabilizar junto a SEMED de Aracruz, a garantia de regulamentação da categoria oficial "escola indígena" e professor índio, a remuneração correspondente ao nível de qualificação profissional e isonomia salarial do professor índio, a realização de Concurso Público Diferenciado para professor índio, a remuneração correspondente ao nível de qualificação profissional e isonomia salarial do professor índio, assim como o reconhecimento oficial e a regulamentação legal de todo Estabelecimento de Ensino e Cursos, criados no interior das terras indígenas.
- 12- Garantir dados e informações referente aos povos indígenas Tupinikim e Guarani, através do senso demográfico de cunho social.
- 13- Assegurar a manutenção e ou recuperação da cultura indígena no que se refere à língua e demais valores culturais expressos pelas comunidades Tupinikim e Guarani.