

CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA

“O QUE INTERESSA SABER DE ÍNDIO?”: UM ESTUDO A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES DE ALUNOS DE ESCOLAS DE CAMPO GRANDE SOBRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS DO MATO GROSSO DO SUL.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA

**“O QUE INTERESSA SABER DE ÍNDIO?”: UM ESTUDO A
PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES DE ALUNOS DE ESCOLAS
DE CAMPO GRANDE SOBRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS
DO MATO GROSSO DO SUL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Adir Casaro Nascimento

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2008

***“O QUE INTERESSA SABER DE ÍNDIO?”: UM ESTUDO DAS
MANIFESTAÇÕES DE ALUNOS DE ESCOLAS DE CAMPO GRANDE
SOBRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS DO MATO GROSSO DO SUL.***

CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA

BANCA EXAMINADORA

Banca Examinadora: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

Banca Examinadora: Prof. Dr. Antônio Jacó Brand

Prof^ª: Dr^a Adir Casaro Nascimento
(Orientadora)

*Aos meus pais, pelo carinho, força e
cumplicidade*

*À Suzana que sempre me proporcionou
carinho e amor.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero dirigir meus agradecimentos à Deus pelo dom da vida.

Aos professores e colegas

Ao Professor Neimar Machado, que me deu a oportunidade de entrar para o mundo da pesquisa. Graças ao seu conhecimento e dedicação como pesquisador e professor, pude fazer da pesquisa uma opção de vida.

Ao Professor Antonio Brand, agradeço pela oportunidade de ser estagiário e bolsista junto ao Programa Kaiowá e Guarani, hoje NEPI/UCDB. Quero registrar meu agradecimento pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao Professor Reinaldo Matias Fleuri, agradeço pelas valiosas sugestões feitas no parecer durante o exame de qualificação.

A Professora Maria Augusta de Castilho, agradeço pelos incentivos para a realização e finalização desse mestrado.

Quero deixar registrado os meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco pela seriedade no processo de seleção e por me ter acolhido. Agradeço ainda aos professores do programa, especialmente aqueles que contribuíram nessa formação: Mariluce Bittar, Josefa Grígoli, José Licínio Backes, Marina Vinha e Antônio Brand.

À minha orientadora, professora Adir Casaro Nascimento, a quem devo agradecer pela amizade, carinho e a confiança na realização do trabalho. Seus ensinamentos, seus conselhos, sua capacidade intelectual e principalmente sua clareza nas orientações, sempre foi fator importante durante o período de construção desse trabalho.

Ao meus colegas de turma, Altemir Dalpiaz, Eliane Lima, Maria Ivone e Marcelo Melchior que juntos fomos responsáveis por estranhar e problematizar alguns pensamentos. E partilhar angústias, alegrias, sonhos e esperanças em futuro próspero.

Aos pais e família

Aos meus pais, Adalberto e Marta, que me ensinaram a ser batalhador e persistente no caminho que desejo seguir. E principalmente pelo carinho, amor e compreensão durante o período difícil de construção da dissertação.

Ao meu irmão, Victor Hugo, pela gratidão que sempre esteve presente.

À minha esposa e historiadora Suzana Gonçalves Batista Naglis, a quem devo agradecer pelo amor, carinho, compreensão e tranquilidade nos momentos de dificuldade. Suas inúmeras contribuições teóricas e principalmente ajuda na pesquisa de campo. Agradeço, ainda sua paciência que embora sempre questionasse a opção pelo Mestrado em Educação, como costumava dizer, acabava sempre respeitando e torcendo. É preciso lembrar que durante todo esse tempo de pesquisa e a construção do objeto, esteve presente na revisão dos textos que compõem a dissertação.

As escolas ...

Quero agradecer a sempre afável e disponível acolhida que as escolas me proporcionaram, abrindo as portas para o desenvolvimento e a realização da pesquisa por meio de seus alunos, professores e funcionários .

Quero registrar aqui o agradecimento à Escola Centro Educacional Século XX, que soube aceitar a minha decisão de deixar as aulas no momento que ganhei a bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

Aos alunos e professores que de uma forma direta e indireta contribuíram para a realização da pesquisa, disponibilizando informações por meio de entrevistas, redações e desenhos.

A CAPES

Agradeço, pela concessão das duas bolsas de estudo, no primeiro ano a modalidade 02 e no segundo, com o desenvolvimento da pesquisa a modalidade 01.

A CDR/UGD

Agradeço, ao professor Paulo Cimó e ao Carlos, responsáveis pelo Centro de Documentação Regional da Universidade da Grande Dourados (UGD), que gentilmente disponibilizaram seus arquivos (livros e dissertações) para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O QUE INTERESSA SABER DE ÍNDIO?”: UM ESTUDO DAS MANIFESTAÇÕES DE ALUNOS DE ESCOLAS DE CAMPO GRANDE SOBRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS DO MATO GROSSO DO SUL.** Campo Grande, 2007. p.126. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Essa pesquisa insere-se na linha 03: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Mestrado em Educação da UCDB e busca uma exploração reflexiva em torno da identidade indígena e os sentidos e significados que circulam no contexto de Campo Grande. Apoiado em uma metodologia de caráter qualitativo os estudos dos materiais coletados (desenhos, redações e entrevistas), estabelecem uma relação entre identidade, diferença e cultura, tendo como eixo de interpretação os processos históricos que produzem os sentidos e os significados e estabelecem as relações de poder que hierarquizam as relações entre as diferentes culturas. O trabalho busca se amparar nas interfaces estabelecidas entre cultura, história, antropologia e educação. Presenças culturais marcantes e significativas no estado de Mato Grosso do Sul, os índios constituem-se em segmentos pouco trabalhados e discutidos nos meios acadêmicos, em especial, no que se refere a identificar o silenciado e o não-dito dessa história e cultura em obras da história regional (produção acadêmica e memorialistas) e em contextos escolares. A pesquisa demonstra que os povos indígenas somente é abordada próxima às comemorações do Dia do Índio (19 de Abril) e nas páginas do livro didático que retratam os indígenas em âmbito geral e ainda referendados em estereótipos construídos a partir do período quinhentistas. Em meio, a essas discussões, os estudos indicam: uma visão desarticulada da realidade, a ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, “naturalizando” a condição de cultura menor o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento da identidade indígena.

Palavras-chave: identidade e cultura; povos indígenas do Mato Grosso do Sul; escolas de Campo Grande/MS.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“WHAT INTERESSA KNOW OF INDIAN?”: A STUDY OF MANIFESTATIONS OF STUDENTS IN SCHOOLS ON LARGE FIELD OF INDIGENOUS POPULAÇÕES MATO GROSSO SOUTH**. Campo Grande, 2007. p.126. Dissertation on Masters of Education – University Catholic Dom Bosco.

ABSTRACT

This research is in line 03: Cultural Diversity and the Indigenous Education Master's in Education UCDB in search of a holding reflexive around the indigenous identity and the senses and meanings circulating in the context of Campo Grande. Backed into a methodology of the studies qualitative character of the material collected (drawings, writing and interviews), establish a relationship between identity, difference and culture, with the axis of interpreting the historical processes that produce the senses and meanings and establish relationships of they place in a hierarchy power that the relations between different cultures. The work is seeking support interfaces established between culture, history, anthropology and education. Attendance cultural marked and significant in the state of Mato Grosso South, the Indians are up in little segments worked and discussed in academic circles, in particular with regard to identify the non-muted and said that history and culture in the works regional history (academic production and memorialistas) and in school. The research shows that indigenous peoples is only next addressed the celebrations of the Day of the Indian (April 19) and on the pages of textbooks that portray the indigenous peoples in general scope and referendados on stereotypes constructed from quinhentistas period. Amid the these discussions, studies indicate: dislocated a vision of reality, the lack of information not unilateral in history, tensions and conflicts experienced by those segments in the process of development of the state and a strong tendency to prejudice and discrimination, “naturalizing” the condition of culture less what strengthens the relations of silencing and concealing the identity indigenous.

Key words: identity and culture; native people of the Mato Grosso of the South; schools of Field Grande/MS.

LISTA DE SIGLAS

CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDR – Centro de Documentação Regional
CNBB - Campanha da Fraternidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
ISA - Instituto Sócio-ambiental
NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
T.I. – Terra Indígena
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
USP - Universidade de São Paulo
UNICAMP - Universidade de Campinas

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 - Distribuição geográfica das etnias indígenas do Mato Grosso do Sul 31

MAPA 02 – Distribuição geográfica da etnia indígena Guarani e Kaiowá no Estado do Mato Grosso do Sul 39

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 01 – O lugar onde mora o índio.....	77
DESENHO 02 – A casa do índio.....	77
DESENHO 03 – O nosso índio.....	78
DESENHO 04 – O índio e o português.....	80
DESENHO 05 – O índio e a natureza.....	81
DESENHO 06 – A mulher indígena.....	100

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 Aldeias indígenas Kaiowá e Guarani existente no Mato Grosso do Sul.	121
ANEXO 02 - Aldeias indígenas Terena existente no Mato Grosso do Sul.	123
ANEXO 03 - Aldeias indígenas Kadiwéu existente no Mato Grosso do Sul.	124
ANEXO 04 - Aldeia indígena Ofaié existente no Mato Grosso do Sul.	125
ANEXO 05 - Aldeia indígena Guató existente no Mato Grosso do Sul.	126

A feição deles é serem pardos, a maneira de avermelhados, de bons rostos, e bons narizes, bem feitos; andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir, nem mostrar suas vergonhas, estão acerca disso, com tanta inocência como tem em mostrar o rosto

Pero Vaz de Caminha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

CAPÍTULO I

1. A visibilidade: o dito e o não dito sobre os povos indígenas do mato grosso do sul - uma reflexão da construção da identidade indígena	29
1.1 As populações indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul	29
1.1.2. Kaiowá e Guaraní	33
1.1.3. Terena	39
1.1.4. Kadiwéu	43
1.1.5. Ofaiet	46
1.1.6. Guató	48
1.1.7. Kĩniquinau	52
1.1.8. Atikum	54
1.2 A identidade indígena na história do Mato Grosso do Sul: memorialistas e historiadores	56

CAPÍTULO II

2. As manifestações da identidade indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS ..	67
2.1.. <i>“Quando eu ouço falar de índio, eu imagino um monte de índios cantando - u,u,u, ...”</i> o estereótipo dos alunos sobre os povos indígenas	72
2.1.1. <i>“Aprendi como meu pai que índio é tudo vagabundo”</i> a influência da família e da mídia na construção das manifestações sobre os povos indígenas	93
2.1.2. <i>“Na escola que eu estudava pude aprender sobre o índio”</i> : (recursos didáticos, biblioteca, conteúdos ministrados e projeto político pedagógico das escolas)	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	115
--------------------------	------------

ANEXOS	120
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

*Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar
Venha pra minha tribo
Eu sou o cacique, você é meu par.
Índio fazer barulho, u-u-u-u...
Índio ter seu orgulho, u-u-u-u...
Vem pintar a pele para a dança começar.
Pego meu arco e flecha
Minha canoa e vou pescar,
Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá
Índio fazer barulho, u-u-u-u...
Índio ter seu orgulho, u-u-u-u...
Índio quer apito mas também sabe gritar!
(Brincar de Índio - Xuxa).¹*

Escrever um trabalho de cunho acadêmico não é uma tarefa fácil. Somente quem vive e respira os ares da academia sabe da dificuldade, da dedicação, do esforço, da severa disciplina e do enorme interesse em desvendar o objeto de pesquisa. No entanto, são unicamente esses homens e mulheres que sabem do valor em desenvolver uma pesquisa, compreender determinadas situações e elaborar possíveis discussões.

¹ Álbum: Xou da Xuxa 3, 1999, Composição: Michael Sullivan e Paulo Massadas.

Nesse mundo acadêmico onde tudo é possível, várias são as marcas que ficam (BACKES, 2005). Mas a vontade de correr contra o tempo, resolver o problema de pesquisa e reunir palavras vivas que constituirão um texto consistente são os fatores que me desafiam para chegar até o fim. Durante esse momento o mais importante “é o ato de pesquisar, é inquietar o olhar, é acolher convites que os textos lançam. E com isso cabe ao pesquisador desejar segui-los ou desejar fugir deles” (BONIN, 2007a, p.15).

Todos esses elementos descritos ocorrem comigo neste tempo de produção da dissertação. E assim como Backes,

entendo que a introdução, mais do que qualquer outro momento da [dissertação], é o espaço privilegiado de exercitar a vontade de poder, tentar preparar e governar o leitor para que este siga os caminhos percorridos e os veja como sendo necessários e significativos para chegar a um lugar igualmente significativo (2005, p.14).

Baseando nessa perspectiva de mostrar ao leitor os caminhos percorridos, é que busco descrever uma pequena parte da experiência da pesquisa e de escrita desta dissertação, de acordo com os autores que sigo nesse momento (BHABHA, 1998; BAUMAN, 1998, 2001, 2005 e HALL, 2003, 2004). Escrevendo de uma maneira “abreviada”, com palavras emprestadas, produzidas, cambiantes, procuro registrar as revoltas, as insatisfações, as dores de cabeças e as impaciências das pessoas. Pretendo descrever que um trabalho acadêmico não é realizado somente com contratempo e contrariedade, mas pretendo levar o leitor a perceber o que houve de prazeroso e de desafiador nessa produção de pesquisa científica.

O objetivo desta pesquisa de Mestrado é descrever as manifestações produzidas por alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas do Estado. Para isso, foi necessário analisar redações e desenhos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) de escolas da região oeste da cidade. E ainda, entrevistas com os pais e professores desses alunos.

A organização do objetivo geral, da proposta de problematização da temática indígena e os passos no processo da pesquisa serão apresentados mais adiante, de forma detalhada.

Durante a pesquisa muitos foram os questionamentos que mudaram e mobilizaram o meu pensar. Assim apresento, a seguir, algumas questões que foram e ainda são importantes nesse processo de investigação. Essas questões foram fundamentadas a partir da experiência que adquiri enquanto professor de História, ministrando aulas em diversas instituições de ensino em Campo Grande/MS e leituras realizadas no cumprimento dos créditos do Mestrado, entre elas: *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?*, de Iara Tatiana Bonin, Tese de doutorado em Educação pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, *A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena*, de Márcia Spyer, e os textos de, Luís Donisete Benzi Grupioni, *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*, Reinaldo Matias Fleuri, *Desafios à educação intercultural no Brasil*, Neusa Maria Mendes de Gusmão, *Os desafios da diversidade na escola* e Antônio Flávio Barbosa Moreira, *Currículo, diferença cultural e diálogo*.

- Quais as manifestações produzidas por alunos do Ensino Fundamental II de escolas de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas do Estado?

- Como essas manifestações foram produzidas no discurso desses estudantes?

- Como e quando as questões da diferença são trabalhadas na escola?

- Quais narrativas adquirem visibilidade para estes estudantes e que efeitos “de verdade” são produzidos?

- A partir de quais fontes de informação e de que saberes os povos indígenas são descritos no cenário escolar?

- Quais os instrumentos pedagógicos que contribuem para a construção desse imaginário?

A partir das leituras e dos recortes estabelecidos, decidi elaborar a dissertação em dois capítulos. No primeiro capítulo, *A visibilidade: o dito e o não dito sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul – uma reflexão da construção da identidade indígena*, escrevo a visibilidade dos povos indígenas do Estado, destacando as oito etnias indígenas a partir de dados demográficos, territoriais e história de contato. Em cada subtítulo dedicado a cada povo indígena, aponto as facilidades e as dificuldades de encontrar material para narrar a sua história. No capítulo, ainda apresento a identidade indígena a partir da ótica de alguns pesquisadores e memorialistas do Estado, destacando tensões e conflitos em obras que são referência para o estudo da História do Mato Grosso do Sul.

No capítulo 2, *As manifestações da identidade indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS*, descrevo as manifestações dos alunos sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Divididos em 3 subtítulo, procuro analisar as expressões dos alunos (redações, desenhos e técnica do grupo focal), construídas a partir de influência como: a escola, o livro didático, a mídia e a família. As manifestações foram selecionadas e analisadas em eixos como: estereótipo e preconceito. Nesse capítulo, ainda tento colocar no papel, parte das experiências vivenciadas enquanto pesquisador e destaco os recursos pedagógicos (livros didáticos, mapas e filmes), a biblioteca e o conteúdos ministrados pelos professores.

E por fim, apresento as considerações finais, onde destaco questões relevantes, algumas dúvidas, angústias e encaminhamentos para outros estudos, dentro desse campo de pesquisa.

Objeto da pesquisa: um caminho a percorrer...

Escolher o campo empírico de um determinado estudo é fundamental para a relação com o objeto de pesquisa. Por isso requer inúmeras leituras e algumas possíveis reflexões sobre o cenário que deseja realizar com o trabalho. A importância da pesquisa torna-se maior quando a proposta se encaminha no sentido de pensar o campo empírico e não simplesmente aplicar uma teoria.

É nesse sentido, que surge a decisão de escolher um objeto de pesquisa que estivesse relacionado às minhas razões pessoais e também à minha trajetória acadêmica.

Lembro que quando criança ouvia falar de “índio” a partir do livro didático, sempre abordando como um sujeito genérico: “os índios andavam nus, caçavam e pescavam, comiam raízes, moravam em ocas, adoravam o sol e a lua! E seu dia era comemorado em 19 de Abril”. Hoje, escrevendo essa pesquisa e lembrando do passado não muito distante, percebo que todos os livros que tive enquanto estudante da 1ª à 4ª Série retratava o índio de uma forma estereotipada.

Ainda durante o tempo de estudante do antigo primário, lembro que todo o dia 19 de Abril os professores pintavam os rostos das crianças e os pais ficavam contentes ao receber os filhos no portão da escola. Anos mais tarde, já cursando o Ensino Médio observo que a imagem que havia sobre os povos indígenas pouco mudava, ou seja, os materiais pedagógicos utilizados pelos professores não traziam algo de novo. Foi na disciplina de Literatura, quando li a obra *O Guarani* de José de Alencar que consegui mudar um pouco o meu modo de enxergar os povos indígenas. Desde então, tinha o índio como um sujeito valente e corajoso, como afirma Bonin (2007a).

Foi a partir do ano de 2002 no momento que ingressei no Curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que tive oportunidade de ampliar minha visão sobre os povos indígenas, mais especificamente das etnias que habitam no Mato Grosso do Sul. Lembro que nesse ano, o lema da Campanha da Fraternidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB tinha como tema “*Por uma terra sem males*”. Logo no início da Campanha o Professor Antônio Brand, coordenador do Programa Kaiowá/Guarani da

UCDB, reuniu os alunos do curso de História e demais cursos da Universidade para assistir um documentário sobre o lema da Campanha.

Nesse dia, o documentário “*Por uma terra sem males*” e as palavras dos professores Antônio Brand e Katya Vietta, proporcionaram uma visão sobre os povos indígenas que jamais havia tido.

No segundo ano de graduação, já ministrando aula de História em duas escolas sendo: uma da Rede Estadual e a outra da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, recebi a oportunidade e o convite do Professor Neimar Machado para compor a equipe de estagiário do Centro de Documentação do Programa Kaiowá/Guarani da UCDB. O professor Neimar sempre atencioso em suas orientações fez com que me tornasse integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC – com um tema voltado à História Indígena Colonial, pesquisa que ele estava desenvolvendo. O ano seguinte, deslumbrado e envolvido com a pesquisa e o mundo acadêmico, fui contemplado com uma bolsa de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. É nesse período como bolsista que pude dedicar em tempo integral o desenvolvimento da pesquisa. Assim, com ajuda do professor orientador tive a oportunidade de apreender e conhecer os estudos sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul, mais precisamente a etnia Kaiowá e Guarani e ainda realizar algumas viagens para conhecer determinadas aldeias do Estado. Durante esse tempo como bolsista CNPq, tive a ocasião de conhecer inúmeros Estados do Brasil, apresentando trabalhos e participando de congressos e seminários.

Em cada apresentação de trabalho como bolsista do CNPq, descobria que o trabalho com populações indígenas despertava curiosidade por parte do público e as perguntas sempre eram em grande proporção, pois a visão era contraditória. Nesse período de Bolsa foi possível conhecer autoridades científicas do campo da História, da Antropologia e da Educação e ainda construir e firmar inúmeras amizades. Também é nesse momento que inicia os contatos e a atenção da Professora e orientadora Dra. Adir Casaro Nascimento.

No último ano de graduação, já atuando novamente como professor de História, em uma escola particular e tendo paralelamente alguns dias dedicados à pesquisa ainda no Centro de Documentação do Programa Kaiowá/Guarani da UCDB, comecei algumas leituras ainda sem direção para tentar construir um objeto de pesquisa. Convicto que o Curso de História seria muito pouco como aprendizado para realização e amadurecimento no campo científico, logo pensava na realização do mestrado, voltado para a área de Educação.

A opção pelo Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco seria a tentativa de relacionar a minha identidade de professor de História com a de pesquisador na área indígena. Outros fatores também pesaram para a escolha do Programa de Mestrado em Educação:

1. A familiaridade com alguns dos professores, principalmente com os da Linha 03 (três) - Diversidade Cultural e Educação Indígena.
2. Os trabalhos já desenvolvidos com a futura orientadora.
3. O campo teórico que se aproxima daquele que estudei durante a Iniciação Científica.
4. E os trabalhos de pesquisa defendidos, e ainda em andamento, que contempla a temática proposta do projeto apresentado para a seleção do Mestrado em Educação.

Paralelo a esses acontecimentos, foi assim, durante a comemoração do Dia do Índio no ano de 2005, realizado na escola em que exercia a função docente, percebi a falta de interesse e o preconceito de determinados alunos e professores. Nesse dia os professores da Educação Infantil pintaram as crianças e colocaram uma pena na cabeça para dançar a música da apresentadora infantil Xuxa Meneguel – *Vamos brincar de índio*.

Para ter a certeza da observação realizada, e não cometer um equívoco realizei uma discussão com os alunos da 5ª Série (6º Ano) e solicitei a eles que registrassem em forma de redação algumas informações estudadas até o momento na escola sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Nesse dia, muitos alunos ficaram bravos pois não sabiam o que escrever, outros iniciaram uma brincadeira gritando *u-u-u-u* e os demais realizaram paralelo a redação, um desenho.

Ao realizar a leitura das redações dos alunos, percebi que as informações que nelas continham não correspondiam à história real da vida dos povos indígenas, pois muitas delas estavam desarticuladas da realidade, e manifestavam uma visão de índio voltado ao descobrimento do Brasil, ao nativo brasileiro, ao preguiçoso e a junção das três raças. Grande parte das redações contavam do heroísmo dos colonizadores frente à violência e hostilidade dos habitantes da floresta. Nessas redações ficou evidente que

a história indígena era assunto acomodado dentro de “datas comemorativas”, estabelecidas no currículo como mecanismos de manutenção de certas versões sobre acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, de interdição de outras narrativas que disputam e entram em confronto com memórias oficiais (BONIN, 2007a, p.22).

Outra experiência importante que definiu a escolha pelo objeto de pesquisa, foi quando apresentei um trabalho para os professores de História da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no mesmo ano. Durante a apresentação poucos professores prestaram atenção e ao final as perguntas realizadas demonstravam uma forte tendência ao preconceito: *Para que estudar sobre o índio? Os índios bebem bastante? Por que os índios se suicidam? O que os alunos ganham de conhecimento em saber sobre os povos indígenas?*

Em meio a essa forte tendência ao preconceito tanto por parte dos alunos e professores, defini como sujeitos participantes da pesquisa estudantes que cursam entre o 6º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental II e os seus respectivos professores.

O campo teórico e o lugar que ocupo ...

Durante o primeiro ano do Mestrado muitos foram os textos lidos e diversas foram as inquietações. Inquietações que levavam – me a mudanças e ao deslocamento principalmente na forma de pensar e entender o Outro. Leituras que influenciadas por pensamentos de outros provocava perguntas como: *que lugar eu ocupo agora? Qual será a identidade que estou assumindo?*

Mas com fôlego em caminhar para a construção do meu trabalho de pesquisa, comecei a perceber que o campo teórico no qual eu estava navegando era muito deslizante. Deslizante no sentido de “produzir variadas maneiras de fazer pesquisa e distintas posições teóricas e políticas” (BONIN, 2007b, p.01).

Por isso nessa parte da introdução procuro demonstrar que Bhabha (1998), Bauman (1998, 2001 e 2005), Canclini (2003) e Hall (2003 e 2004), são autores que me proporcionaram reflexões sobre o campo teórico e me ajudaram a levantar problematizações de outra ordem no campo da identidade, cultura e das relações de poder. Nos estudos de Backes, observo que

Bhabha (1998) e Hall (2003 e 2004) vivenciam e vivenciaram experiências de países que foram colonizados física e simbolicamente e sentiram/sentem na pele os processos de discriminação por motivos culturais Já Bauman (2001 e 2005) ele não teve essa experiência, e aí talvez seja mais fácil para ele supor que a questão social é a mais importante e que as disputas culturais que dividem os pobres fazendo com que os ricos não precisem temer uma mudança (BACKES, 2005, p.45)

Com esses autores busco articular conceitos e questões apontadas até o momento na dissertação. Pensando em Bauman (2001) acredito que o autor possa ser articulado quando

escreve que as identidades sociais são fluídas, ou seja, elas estão sendo construídas e reconstruídas constantemente, de acordo com as manifestações que os sujeitos estão engajados. Ainda, segundo Bauman (2001), é possível entender que não existe conceitos fixos.

Mergulhando nos conceitos teóricos apontados por Bauman (1998, 2001 e 2005) e Bhabha (1998), é possível entender que “as questões de identidade e diferença não podem estar dissociadas das práticas democráticas da vida pessoal, contestando todas as formas de fechamento cultural que pretendem excluir os demais grupos” (BACKES, 2005, p.45).

Acredito que Hall possa me ajudar a compreender o sentido de identidade cultural e cultura nacional. Pois é a partir da leitura do livro *‘Da diáspora: identidades e mediações culturais’* que passei a entender cultura nacional como sendo uma tentativa de unificar um grupo em uma única identidade cultural, promovendo a exclusão de outras diferenças culturais oriundas de outras práticas discursivas e sociais da qual o grupo pertence (HALL, 2003). Afinal, a cultura nacional nada mais é do que uma construção discursiva.

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2003, p.51).

Outro autor, importante nessa construção de pensamento, é Nestor Garcia Canclini com o livro *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Nessa obra o argentino Canclini, transita por questões como: pós-modernidade, hibridização, desterritorialização e demais processos que foram estabelecidos, e que ainda estão se estabelecendo, nesse Terceiro Mundo. A opção pelo escritor, surgiu no momento de dificuldade em dialogar com as diferentes manifestações produzidas pelos alunos. No entanto, ao ler *Culturas Híbridas*, pude verificar que o autor dialoga com questões culturais das mais variadas formas, refletindo a partir delas, concepções de cultura e poder na modernidade.

Depois de realizar inúmeras leituras e estudar os livros escritos pelos mesmos e outras obras que se apóiam nas teorias empregadas por eles, ficava muito mais confuso em saber o que iria colocar no papel e como iria montar a pesquisa. Lembro que ao entrar no mestrado, mais exatamente no processo seletivo, já pensava na organização estrutural da dissertação. Mas, com a realização de cada leitura tudo que havia pensado estava sendo (re) elaborado.

Os textos de Bauman, Bhabha, Canclini e Hall muitas vezes provocavam em mim um desconforto total, um mal-estar. Pois aquilo que entendia muitas vezes não era aquilo que

o autor pretendia chamar atenção, por isso que muitas vezes nos trabalhos semanais exigidos pela linha, durante a realização dos créditos, acabava por muitas vezes “assassinando” a idéia do autor. Também durante esse período, muitos conceitos que tinha como certo perpassou por um processo de desconstrução, (re) construção e ressignificação.

Após o desabafo, penso ser o momento de explicar um pouco o porquê da seleção de Bhabha (1998) como teórico norteador da pesquisa. Primeiramente quero deixar evidente que o autor indo-britânico, Homi Bhabha, é aquele que me proporcionou um novo olhar sobre o objeto de pesquisa, que até o momento não havia conseguido imaginar com as outras leituras já realizadas.. A escolha por Bhabha – “*O Local da Cultura*” (1998), veio no momento que o autor me fez entender alguns conceitos empregados em sua obra, como pós-colonialismo, estereótipo, discurso colonial e outros. Todos esses conceitos e outros ainda não mencionados são importantes para a discussão que procuro realizar.

A partir desse autor pude compreender que o colonizado (no caso desse trabalho de mestrado: o índio) não só manifesta o direito de expressar, como também questiona a imposição feita pelo colonizador (BHABHA, 1998).

Apesar de ser um autor de uma difícil leitura, Bhabha nos remete para uma reflexão crítica do mundo pós-colonial. Ele nos revela que devido a crescente aceleração do mundo global, “encontramo – nos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, de passado e presente” (1998, p.19). Para ele é nesse contexto que surgem a resistência ao discurso hegemônico, caracterizado principalmente pela ambivalência, o que promove sujeitos hifenados com identidades plurais e parciais, capazes de perpassar o presente e o passado.

É a partir de Bhabha que pude entender que “o que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estrategicamente colocadas” (1998, p.81). É nessa perspectiva que busquei não somente as manifestações dos estudantes, mas procurei investigar de qual lugar elas estão sendo construídas. Após a reflexão do autor consegui entender que não é importante “desconstruir o discurso colonial, [...] mas para compreender a produtividade do poder colonial é preciso construir seu regime de verdade e não submeter suas representações” (BHABHA, 1998, p.106).

Assim não seria eficaz julgar uma imagem estereotipada, como aparece nesse trabalho, pois implicaria na impossibilidade de pensar o discurso sobre o sujeito. Nesse momento entendo estereótipo como sendo

um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos mas que mudemos o próprio objeto da análise (BHABHA, 1998, p.110)

Diante desses autores muitos foram os conceitos entendidos, e muitos foram (re) elaborados. Acerca deles o que existe é controvérsia acerca do momento sócio-histórico atual, pois cada um acredita definir o período da melhor maneira. Para Bauman, Bhabha, Canclini e Hall, o que existe em comum é o fato de reconhecerem que algumas mudanças entre os sujeitos já ocorreram, e hoje eles encontram-se cada vez mais fluídos (BAUMAN, 2001).

Com objetivo de compreender as questões culturais que a cada dia permeiam o cotidiano escolar busco apoio em autores que possam dar consistência ao objeto de pesquisa. Ressalto importantes autores: Backes (2005), Bonin (2007), Candau (2002), Canen (2002), Fleuri (2001, 2003, 2006), Gusmão (2003), Marín (2006), Moreira (2002), Vieira (1999) e Vorraber da Costa (2006). Todos esses autores pesquisados proporcionaram um diálogo mais consistente com objeto de pesquisa, destacando aspectos como Escola/Currículo e formação de professores no contexto da interculturalidade tendo como referências a realidade das culturas híbridas. O importante mencionar é que grande parte desses autores foram lidos e estudados na disciplina Formação de Professores para uma Realidade Intercultural, ministrada pelas professoras Adir Casaro Nascimento e Marina Vinha, no segundo semestre do ano de 2006.

O procedimento metodológico

Penso que a metodologia é o coração do trabalho de pesquisa, pois é a partir dela que surge o desenvolvimento da pesquisa. Assim no intuito de realizar o estudo venho descrever os procedimentos metodológicos utilizados nos determinados capítulos que segue o trabalho.

Escrever o primeiro capítulo significou realizar uma revisão bibliográfica das ementas das disciplinas “Formação de Professores para uma realidade intercultural”, “Diferença Cultural e o Espaço Escolar” e “Interculturalidade e Educação Escolar”, todas essas cursadas regularmente durante o ano de crédito do Mestrado. Paralelo aos autores estudados nas disciplinas, as demais referências bibliográficas consultadas foram encontradas na biblioteca Félix Zavattaro da Universidade Católica Dom Bosco, no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Campinas

(UNICAMP) e nos arquivos pessoais da minha orientadora e dos demais professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Ainda na perspectiva de desenvolvimento do primeiro capítulo da pesquisa, agora mais voltado especificamente ao campo teórico da História, tive que sair em busca de diversas fontes bibliográficas que suprisse meu objetivo pesquisado. Assim tive que realizar pesquisas:

- No Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, situado no município de Dourados/MS. Nele consegui reunir um conjunto de dissertações, teses, livros e trabalhos acadêmicos de graduação sobre as populações indígenas de Mato Grosso do Sul. A escolha desse acervo está relacionada devido ao grande número de pesquisa na área indígena desenvolvida no Mestrado em História..

- No Centro de Documentação Kaiowá/Guarani que está inserido no Programa Kaiowá/Guarani da Universidade Católica Dom Bosco localizado em Campo Grande/MS pude agrupar um conjunto de livros, dissertações, teses e informações preciosas dos pesquisadores que ali trabalham. O arquivo do Centro de Documentação Teko Arandu, comporta documentação microfilmada e digitalizadas de diversos arquivos do país sobre a história dos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul.

Ainda para contribuir na realização do desenvolvimento desse capítulo, estive realizando uma densa pesquisa na biblioteca da própria Universidade, biblioteca Félix Zavattaro. Nela pude reunir um grande número de livros que retratam a História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul e livros de memorialistas e pesquisadores que escrevem sobre a História Regional. Pude ainda pesquisar dissertações e artigos publicados em periódicos acadêmicos.

Para o desenvolvimento do segundo e último capítulo da dissertação, foi necessário realizar um critério de seleção para a escolha das escolas onde seria desenvolvida a pesquisa. Um dos métodos adotados para selecionar o universo escolar a ser investigado foi a realização de visitas de caráter exploratório em algumas escolas, nas quais já existia um vínculo de amizade com professores, com o objetivo de despertar o interesse pelo projeto. Durante a realização das visitas às instituições de ensino, procurei entrar em contato com os coordenadores e professores, para expor os detalhes da pesquisa e o possível agendamento para novas visitas. Outro critério utilizado deu-se no momento das visitas exploratórias.

Assim, em meio aos procedimentos adotados, foram selecionadas duas escolas de Campo Grande/MS, que passarei chamar de escola A e escola B.

A escola A, está localizada em uma região mais central da cidade de Campo Grande/MS. A escola que atende do maternal à 3º série do Ensino Médio, possui em sua

grande maioria alunos oriundos de famílias bem sucedidas que não se preocupam com a falta de dinheiro. São filhos de: advogados, médicos, fazendeiros e funcionários públicos do grande escalão do governo estadual e municipal. A escolha por essa escola foi decidida primeiramente por que ministro aulas de história há 03 (três) anos. Outros fatores que coincidiram com a decisão foi o fato de existir uma abertura por parte da coordenação e dos professores e o forte preconceito que existe pelos alunos em aceitar aquele que é diferente, nesse caso da pesquisa, os povos indígenas.

A escola B, selecionada é localizada na periferia de Campo Grande/MS, mais especificamente na região oeste da cidade. Os alunos que freqüentam a escola são filhos de pais pobres, que ao contrário da escola A, precisam e muito se preocupar em ganhar o dinheiro para o sustento da família. A escola que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, demonstra uma realidade diferente da outra escola. Nessa unidade escolar muito dos alunos vão à escola para se alimentar da merenda que é servida durante o intervalo. A grande maioria dos pais dos alunos trabalham com o serviço braçal: pedreiro, catador de lixo, cortador de grama, faxineira e outros.

Após a seleção do ambiente escolar, o passo seguinte era escolher os sujeitos da pesquisa. A opção pelos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental deu-se ao fato de ministrar aulas nesse nível de ensino e de saber das dificuldades encontradas no diálogo entre culturas diferentes. Mas o fato desencadeador, ou seja, primordial para a seleção desse nível de ensino corresponde ao interesse dos professores do Ensino Fundamental das escolas selecionadas em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Para o tratamento dos objetivos deste trabalho fez-se necessário a realização de observações durante os anos de 2006 e 2007 nas aulas de duas turmas de ambas as escolas: duas turmas do 6º ano e duas turmas do 7º ano. As observações na escola B foram realizadas no período vespertino durante as aulas de História, quando o conteúdo era pertinente a temática pesquisada. Na escola A as observações foram realizadas durante as aulas de História, Redação e Educação Artísticas, nos passeios à Aldeia Indígena Marçal de Souza e ao Quilombo de Furnas do Dionísio e nos eventos em comemoração ao Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra. Ainda durante as observações nas escolas, tive oportunidade de realizar debates, sugerindo temas. Os debates sempre foram realizados durante as aulas, sempre com a presença do professor para juntos mediarmos.

Além das observações e dos debates, também foram realizados as técnicas do Grupo Focal, que consistem em um “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, *o objeto de pesquisa*” (GATTI, 2005, p.07 - grifo meu). A

opção pelo grupo focal, veio no momento da leitura durante as aulas do Mestrado. Nela pude compreender que essa técnica “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos” (GATTI, 2005, p.09). A técnica do Grupo Focal foi empregado somente nas turmas do 6º ano e 7º ano da escola A. Para empregar a técnica do Grupo Focal foi necessário utilizar a gravação em fita cassete, em seguida essas fitas foram transcritas cuidadosamente.

Ainda na intenção de realizar o objetivo maior da pesquisa que é identificar as manifestações dos alunos sobre a identidade indígena do Mato Grosso do Sul, apliquei em todas as salas de aula da escola A selecionada e 04 salas de aula da escola B durante o primeiro semestre de 2006 e 2007 uma atividade onde os alunos pudessem desenvolver uma redação, cujo tema estava voltado às populações indígenas. Nessa atividade solicitei que os estudantes escrevessem em um primeiro momento, o que eles entenderiam por índio? E onde eles apreenderam (na escola, livro didático, na internet, na televisão ou com os pais) sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul?

Para a aplicação das atividades contei, principalmente, com a professora de História da escola B, pois ela cedeu preciosas aulas para o desenvolvimento da atividade. Na escola A procurei realizar as atividades durante as minhas aulas. Mas, em algumas salas onde havia já desenvolvido a pesquisa exploratória, percebi que os alunos ficaram acanhados com a minha presença, por saber que eu estava ali para avaliar seus escritos sobre os índios. Foi então, que pedi para a professora de Educação Artística e Língua Portuguesa auxiliar-me nas atividades. Com isso, a professora de Língua Portuguesa, acabou aplicando as redações .

Analisando as primeiras redações, ficou evidente que muito pouco sabiam sobre os índios. Foi assim que veio a intenção de pedir para os alunos desenharem a representação que possuíam sobre os povos indígenas. Para desenvolver essa atividade nas salas que percebi um desconforto por parte dos alunos, por isso contei com a professora de Educação Artística. Alguns dias depois, no momento que comecei a recolher os desenhos dos alunos uma fala ficou marcada em minha memória. Pois um aluno do 6º Ano da escola A aproximou-se de mim e disse: *Professor, está certo esse índio? Minha mãe disse que é assim.* Nesse momento, surgiu a idéia de solicitar uma atividade aos alunos do 8º Ano e 9º Ano, pedindo que eles entrevistassem os seus pais. Nessa atividade, pedi que os alunos desenvolvessem uma tarefa de jornalistas e pergutassem aos seus pais: O que eles entendiam por índio? E se eles já tiveram contato com algum povo indígena?

O retorno dessa atividade foi aberta em sala de aula, onde os alunos puderam retratar a imagem de índio que seus pais possuíam. Muitos deles ficaram revoltados com o que os pais falaram: *Os índios estão invadindo fazenda; Os índios são pessoas normais; Eles estão se transformando em pessoas iguais a nós.* Outros concordaram com a idéia que os pais haviam colocado.

O que pretendo deixar evidente é que redações feitas pelos alunos foram solicitadas em vários momentos distintos, sendo algumas durante a Semana do Índio, onde a escola sempre trabalha com alguma atividade pedagógica, outras em momentos diferentes que foram incluídas nas atividades cotidianas das escolas. A professora de História da escola B solicitou a redação e os desenhos, no terceiro bimestre de 2006 e 2007, onde o seu conteúdo desse conta de desenvolver a atividade. Já na escola A as atividades foram pedidas algumas durante a Semana do Índio e outras durante o terceiro e quarto bimestre de 2006.

Ainda, com objetivo de identificar a construção das manifestações dos estudantes, percebi que existia uma lacuna nos cursos de formação de professores. Foi então, que decidi acompanhar algumas aulas no curso de Pedagogia, da Universidade Católica Dom Bosco, mais precisamente, no 7º semestre, durante a disciplina de Educação Escolar Indígena.

Enfim, enfrentar o desafio de falar do outro, de falar dos povos indígenas na escola, seja em datas comemorativas oficiais, seja como tema transversal, exige de mim enquanto pesquisador e professor um esforço para reunir informações diferentes e fragmentadas que circulam em documentos oficiais, em livros didáticos, nos meios de comunicação, nas conversas cotidianas, entre outros. Problematizar estas construções discursivas me pareceu bastante produtivo e por esta razão decidi realizar a pesquisa com estudantes.

Toda essa experiência vivida nesse processo metodológico é muito pouco para ser relatado nesse trabalho, porque as emoções que senti e as frustrações que vivi jamais terão palavras para serem descritas.

Enquanto considerações finais, pesquisas e análises demonstram que a identidade indígena somente é abordada nas escolas próxima as comemorações do Dia do índio (19 de Abril), em meio essas discussões, os estudos indicam: uma visão desarticulada da realidade, a ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, “naturalizando” a condição de cultura menor o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento da identidade indígena.

CAPÍTULO I

A VISIBILIDADE: O DITO E O NÃO DITO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO MATO GROSSO DO SUL - UMA REFLEXÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA

Sempre ouvi falar que o trabalho do historiador começa com a pesquisa de fontes. Assim, seguindo nessa perspectiva, procuro organizar, reunir e escrever a visibilidade, ou seja, o dito dos povos indígenas do Estado, destacando as oito etnias indígenas, a partir de dados demográficos, territoriais e história de contato. Preocupado em contribuir com os estudos da História Indígena Regional, a pesquisa ainda investiga, por meio das obras dos memorialistas e historiadores do Mato Grosso do Sul, o não dito sobre os povos indígenas.

1.1 As populações indígenas do Mato Grosso do Sul: breve contexto

Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre pente, de boa grandeza, raspados, todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa de fonte a fonte, na parte de trás, uma espécie de cabeleira, de penas, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. (Carta de Pero Vaz de Caminha)

Primeiramente, para introduzir um estudo sobre a história dos povos indígenas do Brasil, é necessário realizar uma leitura rigorosa apoiada nos registros e relatos no que se refere a “descoberta do Brasil” e a expansão territorial portuguesa. Nessa parte, da História Colonial Brasileira é preciso ficar muito atento para romper com os limites imposto pelo colonizador. Do ponto de vista, do conquistador, seus acontecimentos e suas práticas serviram

para o “desenvolvimento” da população, promovendo o progresso e a civilização. Mas, na ótica dos povos indígenas e do discurso civilizador, o que existiu na verdade foi uma negação das suas histórias, culturas, costumes, religiões e valores (VIEIRA, 2004).

Na História Colonial Brasileira a imagem do índio aparece sempre de forma estereotipada, etnocêntrica, de uma maneira genérica, onde “o outro é o aquém ou o além, nunca o igual ao eu” (ROCHA, 2000, p.10). Neste contexto, Everardo Rocha ao analisar o papel do índio na História do Brasil, aponta que os povos indígenas aparecem por três vezes em cenários e papéis diferentes.

O primeiro papel que o índio representa é no capítulo do descobrimento. Ali, ele aparece como ‘selvagem’ e ‘primitivo’, ‘pré-histórico’, ‘antropófago’, etc. Isto era para mostrar o quanto os portugueses colonizadores eram superiores e civilizados. O segundo papel do índio é no capítulo da catequese. Nele o papel do índio é o de ‘criança’, ‘inocente’, ‘infantil’, ‘almas virgens’, etc. Tudo para fazer parecer que os índios é que precisavam da proteção que a religião lhes queria impingir. O terceiro papel é muito engraçado. É no capítulo ‘Etnia brasileira’. Se o índio já havia aparecido como ‘selvagem’ ou ‘criança’, como iriam falar de um povo – o nosso- formado por portugueses, negros e ‘crianças’, ou um povo formado por portugueses, negros e ‘selvagens’? Então aparece um novo papel e o índio num passe de mágica etnocêntrica, vira ‘corajoso’, ‘altivo’ cheio de ‘amor à liberdade’ (2000, p.17-18).

No Brasil, vivem atualmente cerca de aproximadamente 734 mil índios², distribuídos entre 241 sociedades indígenas. Esses dados equivalem não somente àqueles indígenas que vivem em aldeias, mas também os que estão vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas, como os povos ainda sem contato com a sociedade nacional e outros que hoje reassumem suas identidades étnicas até então ocultadas³.

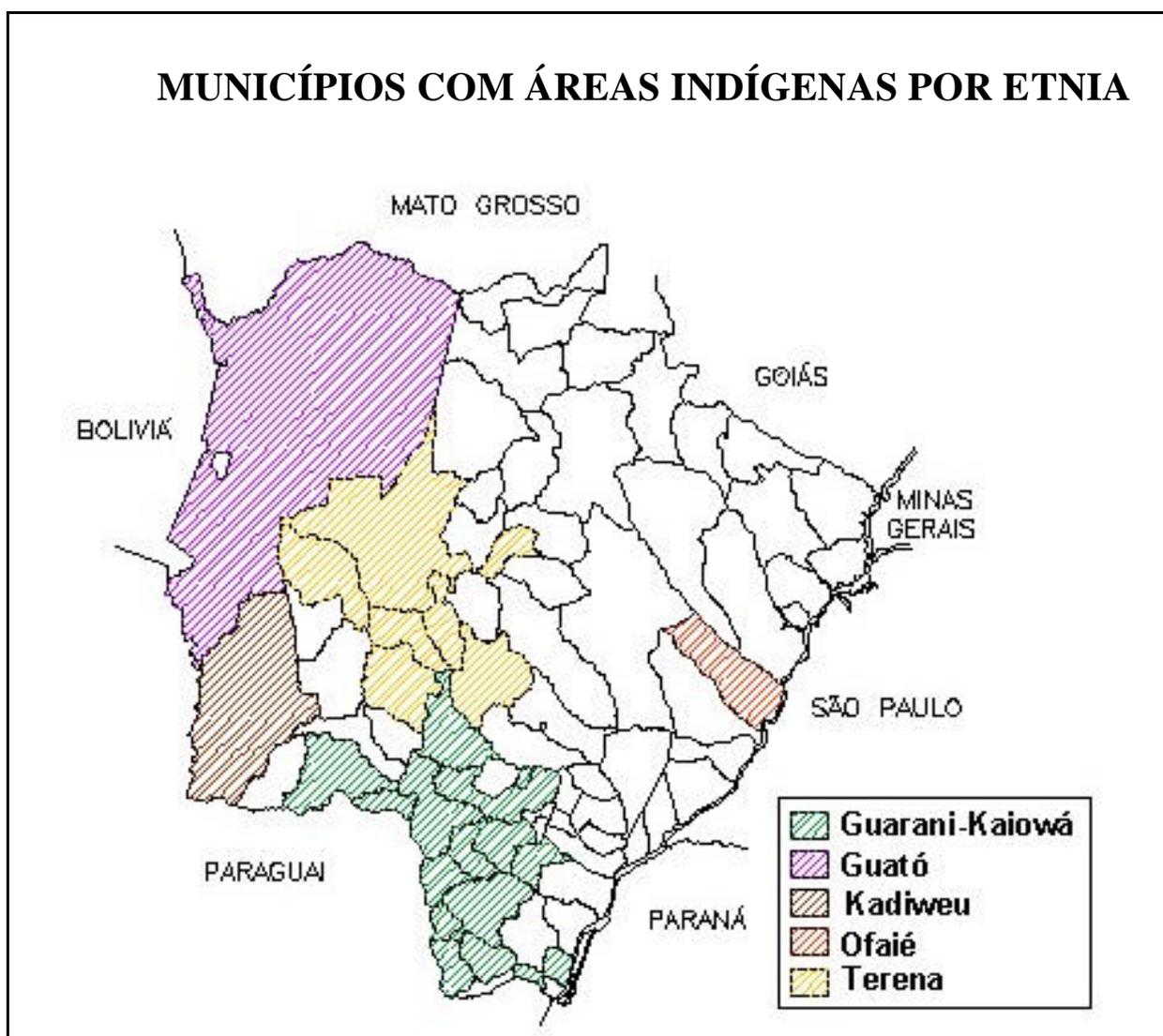
O Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro com uma grande diversidade demográfica, de múltiplos *ethos* culturais. Dentre essa singularidade cultural apresenta-se uma significativa população indígena, estimada em aproximadamente 68 mil pessoas⁴. Com a segunda maior população do país, destacam-se em seu cenário multicultural: os Kaiowá e Guaraní (42.500 pessoas, habitam a região sul do Mato Grosso do Sul), os Terena (23.234 pessoas, sediados na região centro-oeste do Estado do Mato Grosso do Sul), os Kadiwéu (1.358 pessoas, localizados no extremo oeste do Estado, na maior área indígena fora da

² Cf.dados do CIMI-2007 (www.cimi.org.br)

³ Cf. a leitura de OLIVEIRA, João Pacheco de. A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre a antropologia e a história. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

⁴ Cf.dados da FUNASA-2007 (www.funasa.gov.br)

Amazônia Legal, suas terras estendem entre os município de Bodoquena e Porto Murtinho), os Guató (175 pessoas, antigos povos pescadores das margens do rio Paraguai, sediados no extremo norte do Mato Grosso do Sul, fronteira Brasil/Bolívia), os Ofaiet (61 pessoas, localizados na região de extremo sul do Mato Grosso do Sul), os Kinikinawa (141 pessoas, localizados no extremo oeste do Estado, mais precisamente na Reserva Indígena Kadiwéu), os Camba (bolivianos, que migraram para a periferia de Corumbá) e os Atikum, oriundos de Pernambuco, na primeira metade do século passado (sediados atualmente no centro-oeste do Estado do Mato Grosso do Sul, mais notadamente na Terra indígena Terena de Nioaque/MS), conforme mostra o mapa abaixo:



Mapa 01- Distribuição geográfica das etnias indígenas do Mato Grosso do Sul.

Fonte: Smaniotto, Celso Rubens (2005)

Dentre os grupos indígenas que compõem o Estado, os Kaiowá e Guarani e os Terena apresentam-se com o maior contingente populacional cerca de 65 mil pessoas, e constituem em termos quantitativos duas das mais importantes populações do país.

De acordo com os estudos de Brand e Nascimento, as populações indígenas do Mato Grosso do Sul são marcadas

por um processo histórico de contato interétnico agressivo e violento, no bojo do qual foram constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolveram complexas estratégias, alternando momentos de confrontos direto, permeando por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças (2006, p.02).

Os estudos e os dados estatísticos do último Censo sobre os povos indígenas do Estado Mato Grosso do Sul, apontam para um crescimento populacional, principalmente na faixa etária entre 0 a 14 anos. Mas, é importante evidenciar que comitadamente com o aumento gradativo da população indígena do Estado, permanece o processo de violação das terras indígenas que acaba resultando no confinamento⁵. Assim, em virtude desse contexto histórico, ao longo do processo de ocupação do Estado, muitos grupos indígenas foram incorporados como mão-de-obra nas fazendas de gado, nas usinas de cana-de-açúcar e em atividades urbanas, principalmente na construção civil.

Para tentar combater, historicamente, a idéia de que os indígenas são desconsiderados na construção da identidade do Estado, pretendo nesse capítulo, desmontar todo esse estereótipo contruído no entorno dos povos indígenas que habitam nossa região e mostrar que eles são presenças culturais marcantes e significativas no estado de Mato Grosso do Sul. Ainda com o propósito de compreender o discurso colonial, desejo mostrar ao leitor que todas essas populações compareceram na construção da História Regional e nas identidades que formam a população sul-matogrossense.

Deste modo, para dar conta desse objetivo acima descrito, pretendo elaborar uma caminhada histórico-cultural por todas as etnias indígenas que compreende esse Estado, destacando além da história de contato de cada grupo, aspectos como habitação, localização (por meio de mapas cartográficos), dados populacionais e a sua situação atual.

⁵ Termo criado pelo historiador Antônio Brand para designar a transferência sistemática e forçada da população das diversas aldeias Kaiowá/Guarani para dentro de oito reservas demarcadas pelo Governo entre 1915 e 1928 (BRAND, 1993, p.05).

1.2 Os Kaiowá e Guarani

Nos últimos anos, muitos foram os trabalhos acadêmicos⁶ das mais diversas áreas do conhecimento sobre os Kaiowá e Guarani. Para apresentar de forma significativa o contexto histórico cultural no qual está inserido essa população, foi necessário realizar e reunir um grande número de leituras.

As primeiras informações da existência dos Kaiowá e Guarani foram produzidas pelos jesuítas e viajantes durante o período colonial. Nesses relatos aparecem que o povo Guarani habitavam uma extensa região de florestas tropicais que localizava nas intermediações das colônias ibéricas da América do Sul (CUNHA, 1992) e com isso compunha um dos maiores grupos étnicos que residia na região. Sabe – se por meio das informações que além dos índios Kaiowá e Guarani residiam nas proximidades os índios charruas, minuano e os guaianá. Por meio dos estudos do historiador Antônio Brand, observo que o território tradicional guarani,

estendia-se, ao Norte, até os rios Apa e Dourados e, ao Sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes di Rio Jejui, chegando a uma extensão Este-Oeste de aproximadamente 100Km, em ambos os lados da Serra de Amambai abrangendo uma extensão de terra de aproximadamente 40 mil Km², dividida pela fronteira Brasil/Paraguai (1997, p.1-2).

Os relatos, ainda, ressaltam que o povo Kaiowá e Guarani é considerado descendente dos índios Itatines ou Guarani-Itatines, grupo indígena que localizava na região do Itatim. Sobre esse período colonial da História Indígena o que mais o caracteriza é a ausência de fontes bibliográficas e documentais que tratam diretamente sobre as populações indígenas e mais precisamente da história. Nessa perspectiva, que o historiador português Jaime Cortesão realizou um trabalho de levantamento documental⁷ sobre a colonização brasileira portuguesa, o qual contribui para uma melhor interpretação da História Indígena no Estado do Mato Grosso do Sul.

⁶ BRAND, Antonio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre:1997; BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande. LANDA, Beatriz dos Santos. **Os Nandeva/Guarani o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo, município de Japorã/MS**. Tese (doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre:2005; PEREIRA, Marques Levi. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo – USP. São Paulo, 2004. SCHADEN, E. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Bolyeim 188, Antropologia 4, 3. ed. São Paulo: Edusp, 1974.

⁷ Para melhor compreensão sobre as missões jesuíticas cf. CORTESÃO, J. (Org.). **Jesuítas e Bandeirantes no Itatim (1596-1760)**. (Manuscritos da Coleção De Angelis). II. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional – Divisão de Publicações e Divulgação, 1951

Pelas informações já levantadas sobre o período colonial no Estado, fica evidente que os indígenas Guarani e Kaiowá foram reduzidos em missões religiosas, por volta de 1631. Essas missões foram implantadas por frentes itinerantes de jesuítas espanhóis, que tinham como objetivo a proteção contra os avanços bandeirantes. Mas, concomitante a essa proteção havia, o intuito de cristianizar, humanizar e “catequisar” as populações indígenas⁸.

No Mato Grosso do Sul, a missão jesuítica do Itatim, foi um projeto civilizador que sofreu com a intensificação da presença de bandeirantes paulistas na região. Esses bandeirantes, liderados por Raposo Tavares, invadiram por mais de uma vez a missão religiosa em busca de mão-de-obra barata para as lavouras de cana de açúcar em São Paulo. Assim, em 1649, em virtude dos constantes ataques bandeirantes, os padres jesuítas do Itatim se viram obrigados a abandonar a missão e por fim ao objetivo de cristianizar os povos indígenas. No Brasil, as missões jesuíticas permaneceram, ainda, por mais de um século.

Através dos estudos, sabe-se que as frentes itinerantes lideradas por jesuítas espanhóis foram as primeiras ocupações não-indígenas no território Kaiowá e Guarani, dentro de um processo histórico desfavorável que marca esse povo. Pautado em pesquisas referentes a essa população, irei registrar a partir desse momento outros fatores significativos da história da sociedade Guarani, principalmente aqueles que se situam no Mato Grosso do Sul.

Os Guarani encontram-se espalhados em pequenos grupos pelo território nacional e demais países da América do Sul. No Brasil, os índios Guarani estão distribuído em três sub-grupos: Nāndeva, Mbya e Kaiowá com aproximadamente 50 mil pessoas⁹. Grande parte dessa parcela se localiza no Estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com os estudos de Brand (1998) e Vietta (1998), em Mato Grosso do Sul os Nandeva são os únicos que se autodenominam Guarani.

No Estado, os Kaiowá e Guarani encontram-se distribuídos em oito reservas, totalizando 22 Terras Indígenas (TI). Dentre esse grupo merecem destaque, na região do Mato Grosso do Sul as Terras Indígenas de Dourados, Amambaí e Caarapó que juntas atingem a maior densidade demográfica por hectares.

⁸ Para entender melhor sobre as missões jesuíticas conferir as leituras de DA SILVA, S. M. **A Pedagogia Jesuítica durante a fase da conquista espiritual dos Guaranis – Séculos XVI/XVII**. Dissertação de Mestrado: UCDB, 1998; GADELHA, R. M. A. F. **As Missões Jesuíticas do Itatim: um modelo das estruturas sócio-econômicas coloniais do Paraguai (séculos XVI e XVII)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.; HAUBERT, M. **Índios e Jesuítas no Tempo das Missões: séculos XVII e XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1998.; SOUSA, N.M. **A Missão de Nuestra Señora de la Fé do Itatim: entre a cruz e a espada**. Dissertação de Mestrado. UFMS, 2002.

⁹ Cf. dados da Funasa – 2007.

O território tradicional Guarani, conhecido como *ñande retã* (nosso território), correspondia a um amplo território que estendia-se,

ao norte até os rios Apa e Dourados e, ao Sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejuí, chegando a uma extensão este-oeste de aproximadamente 100 km, em ambos os lados a Serra de Amambaí”, abrangendo uma extensão de fronteira com o Paraguai, especialmente áreas tendo como característica “matas e córregos (BRAND, 1998, p.22).

A aldeia, para o povo Guarani, é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Cada aldeia era composta por

um complexo de casas , roças e matas, mantém historicamente características muito semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias , organização sócio-econômica-política-religiosa. Uma aldeia podia estar composta por uma ou várias famílias extensas. (BRAND, 1998 p. 24).

A partir dos estudos de Vietta, fica evidente que nos dias atuais,

a aldeia [...] não oferece mais as condições necessárias para a reprodução das relações sociais que ainda estão presentes no imaginário Kaiowá/Guarani. Neste novo quadro, os caciques passam a ocupar uma posição secundária, não lhes cabendo mais o envolvimento em questões políticas ou de caráter mais estrutural (1998, p.56).

Segundo a própria pesquisadora isso é resultado da

diluição do papel da religião tradicional e do *Nanderu* enquanto figura central, além dos abandonos de vários rituais e das práticas de curas. Tudo isso parece ser reflexo das transformações ocorridas nas últimas décadas e ao mesmo tempo pode indicar algumas das causas e das consequências do quadro da desorganização interna, presente na maioria das aldeias (1998, p.58).

Essas desorganizações internas presentes em grande partes das aldeias Kaiowá e Guarani correspondem à ocupação do espaço territorial indígena pelos colonizadores. Durante essa ocupação, os indígenas foram expulsos, assassinados, ou mesmo mortos por epidemias. A violência de todo esse processo pode ser referida quando se analisa os períodos mais recentes da história do povo Kaiowá e Guarani (1940 – 1970). Nele se nota que uma grande parcelas das aldeias Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul foram invadidas por fazendeiros, expulsando delas os seus verdadeiros ocupantes (BRAND, 1997).

As primeiras frentes não-indígenas mais recentes que adentraram no território Kaiowá e Guarani ocorreram durante a Guerra do Paraguai, sobretudo a partir de 1880.

Enfim, com a formação da comissão de demarcação dos limites territoriais¹⁰ entre Brasil e Paraguai, inicia a história e instalação da Companhia Matte Laranjeira em território Guarani.

A concessão de terras destinada a Tomaz Laranjeira, em 9 de dezembro de 1882, por meio do Decreto nº 8.799, permite o arrendamento de 10.000 hectares de terras devolutas para a exploração da erva-mate nativa nos limites da Província de Matto Grosso. Apesar de ser o primeiro a obter concessão para explorar os ervais dessa região, Tomaz Laranjeira não foi o único, pois o decreto preservava o direito para os demais moradores da região (ARRUDA, 1997).

Segundo Brand (1997), as concessões de terras (60.000 km²), realizadas pela Cia Mate Laranjeira, atingiram em cheio o território dos Kaiowá/Guarani, especialmente as áreas de Caarapó, Juti, Ramada, Amambaí, Campanário e demais regiões. Os estudos demonstram que a Cia Mate Laranjeira provocou a aceleração dos aldeamentos dos Kaiowá e Guarani para impor limites entre os espaços ocupados pela empresa e os indígenas e, também, foi responsável por uma nova ordem geoeconômico do Estado. Gressler descreve que com os acordos e concessões a Cia Mate Laranjeira ultrapassou muito a área fixada, “chegando as barragens do rio Paraguai, em Porto Murtinho, e do lado leste, até Bataguassu” (1998, p.27).

De acordo com Brand, a Companhia Matte Laranjeira

embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita da erva mate. Interferiu menos, ao que parece, na vida dos Kaiowá e Guarani, do que iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problema mais sérios as primeiras fazendas de gado que, no final do século XIX e início do século XX, se instalaram nas regiões de campo entre Amambaí, Ponta Porã e Bela Vista [...] (2006, p.05).

Durante esse período da Cia Matte Laranjeira inicia o processo compulsório do confinamento. A ocupação definitiva de todo território indígena Kaiowá e Guarani ocorreu no momento da implantação da política de colonização do Estado Novo, por Getúlio Vargas. Essa estratégia de colonização tinha como objetivo “armar um cerco ao latifúndio, de fôlego longo. Apoiar a pequena propriedade de modo a que ela, lentamente, corresse a velha ordem

¹⁰ A comissão de demarcação dos limites eram composta por representantes do Paraguai e do Brasil, acompanhados por um contingente militar composto de 50 infantes e 10 cavalarianos. A comissão era chefiada pelo Coronel Engenheiro Enéas Gustavo Galvão, mais tarde agraciado com o título de Barão de Maracaju, e tinha entre seus componentes a presença do General Antônio Maria Coelho, futuro governador do Estado de Mato Grosso. Os trabalhos demarcatórios foram iniciados em 16 de agosto de 1872 (GRESSLER, 1988, p. 28)

latifundiária e, aos poucos, instaurasse a nova realidade agrícola que o desenvolvimento industrial do país exigia” (LENHARO, 1986, p.21 *apud* BRAND, 1997, p. 74).

A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND)¹¹, pelo decreto-lei nº 5.942 de 28 de outubro de 1943, está inserida dentro de uma política de desenvolvimento cujo objetivo é ocupar os espaços vazios e povoar as regiões fronteiriças do país, promovendo a integração de determinados estados brasileiros. A implantação da Colônia Agrícola trouxe para os Kaiowá e Guarani sérios problemas, pois sua criação atingiu uma significativa área do território indígena, em especial as aldeias de Pananbi e Pananbzinho, todas localizadas nas proximidades de Dourados (BRAND, 1997).

A Colônia Agrícola Nacional de Dourados marcou o início de uma difícil luta dos índios pela recuperação de suas terras. As populações indígenas que habitavam as aldeias incorporadas pela colonização acabaram sendo expulsas e com isso tiveram que ser transferidas para outras Reservas. Brand afirma que “a implantação da Colônia Agrícola obedecia a um plano amplo de colonização oficial do Governo Federal e não seria admissível que um grupo de índios atrapalhasse esta implantação” (BRAND, 1997, p.85). Em síntese, a Colônia provocou a transferência de inúmeras famílias extensas para dentro das Reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), entre os anos de 1915-1928.

O Serviço de Proteção ao Índio tinha como objetivo confinar os indígenas em núcleos populacionais dispersos por todo o território do Mato Grosso do Sul. Pois, o órgão que visava a proteção dos povos indígenas foi responsável pela “liberação das terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos não indígena de ocupação e exploração dos recursos naturais” (BRAND e NASCIMENTO, 2006, p.05).

Em meio aos estudos pode-se perceber que esse período de colonização do Estado Novo contribuiu para o desmatamento excessivo da região sul do Estado, pois grande parte da mata nativa foi substituída pela pastagem para a criação de gado. Nesse tempo denominado de “esparramo¹²” que os índios Kaiowá e Guarani sofreram com inúmeras consequência, sendo: a perda da terra, a destruição das aldeias e a desarticulação das famílias extensas.

¹¹ A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados abarcava uma área a ser retirada das terras da União, no então território Federal de Ponta Porã (BRAND, 1997, p.75). Para compreender melhor sobre a Colônia Agrícola Nacional de Dourados conferir as leituras de NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. **“Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto”: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados.** 2008. Dissertação (Mestrado em História). UFMS, Dourados; OLIVEIRA, Benícia Couto de. **A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945).** 1999. 255 f. Dissertação (Mestrado em História). UNESP, Assis.

¹² O termo esparramo, segundo Brand, foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas (BRAND, 2001, p.82).

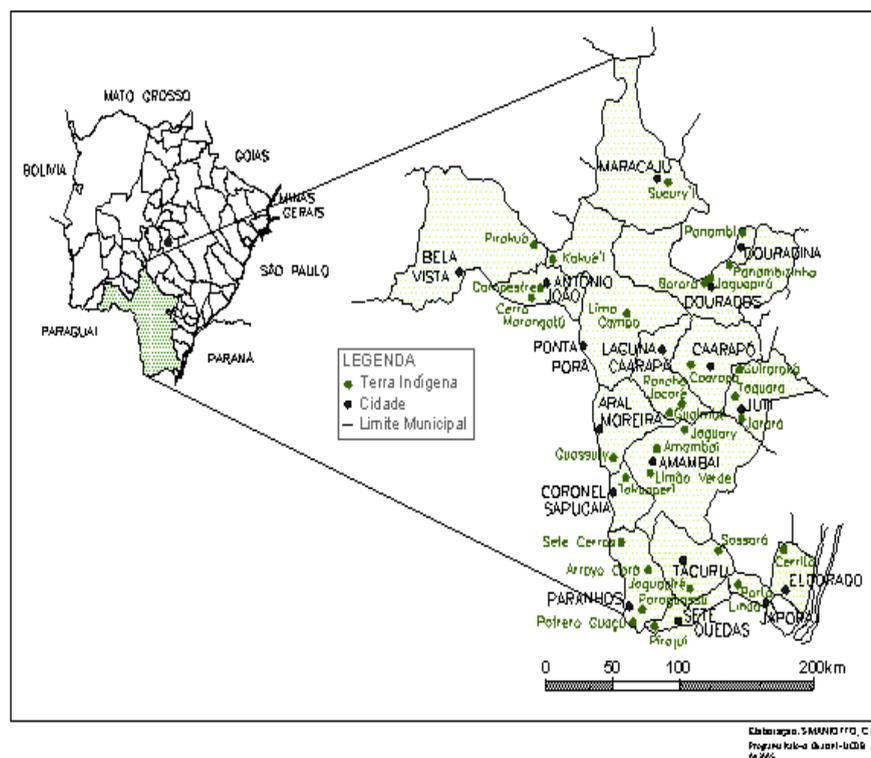
Com a perda do território tradicional, *os tekoha*¹³, a população indígena Kaiowá e Guarani tiveram que procurar aldeias mais próximas para se alojarem e com isso acabaram engajando-se como mão-de-obra barata para os fazendeiros, na derrubada do mato. De acordo com Brand

a maior parte das aldeias foram abandonadas pelos Kaiowá/Guarani devido a pressão dos fazendeiros, [...]. Em outros casos, foram os missionários que pressionaram mediante a oferta de melhor assistência a saúde dentro das Reservas. Em vários casos emergem, ainda, como causa de abandono das aldeias, a morte de muitas pessoas (1997, p102).

Para o povo Kaiowá e Guarani a perda do território não significou apenas o deslocamento geográfico e a perda da terra, pois a vida dentro das Reserva impôs grandes transformações principalmente na sua relação com o território tradicional. Devido a todos esses fatores provocados pela alteração no território, os indígenas foram obrigados a disputar os lotes cada vez mais reduzido dentro das próprias Reservas.

Em análise, muitos dos problemas presentes nas aldeias Kaiowá e Guarani tem-se refletido na organização social, isto é, no seu “modo de ser”. Por conta desse processo histórico desfavorável, surgem sérias dificuldades, que preocupam, como por exemplo, o alcoolismo, o alto índice de desnutrição, a prostituição, a tuberculose, o suicídio, a violência interna, a sobreposição de lideranças nas aldeias, a reordenação da organização familiar, a substituição das práticas religiosas tradicionais pelas crenças das religiosas neo-pentecostais. Outro problema enfrentado pelos índios em consequência da perda da terra é a grande procura de trabalho nas usinas de álcool da região por jovens adultos casados ou solteiros, isso tem provocado ausências por longo período da aldeia o que está comprometendo o seu papel na organização social do grupo (VIETTA, 1998).

¹³ De acordo com os estudos de Brand (1997) *tekoha* é o espaço legítimo que os índios Guarani realizam seus rituais, cantos e danças. Para os indígenas fora dos limites do *tekoha*, não existe um significado.



1.3. Terena

Os Terena são os últimos remanescentes do sub-grupo Txané-Guaná, visto que, os Guaná são uma sociedade composta por grupos que além dos Terena (Etelenoé), destacam-se os Laiana, Echoaladi e os Quinquinao. Oriundo do dialeto Aruak, os Terena apresentam várias características socioculturais resultantes dessa tradição.

A principal característica reside no papel relevante desempenhado pela agricultura na sua economia. Antigamente, a agricultura dos Txané era admirada pela sua sofisticação, com a utilização até mesmo de uma espécie de arado (warere-apêti) [...]. As outras características são a terminologia de parentesco [...], a estrutura social fortemente patrilinear (AZANHA, 2004, p.02).

Baseado nos estudos de Azanha (2004), Miranda (2006), Vargas (2003) e Vieira (2004), as primeiras informações registradas por cronistas sobre o grupo Terena aparecem a partir do século XVI, quando esse mesmo grupo habitava a região do Chaco Paraguai¹⁴.

Em muitos documentos, os indígenas aparecem ora como índios Guaná, ora como índios Txané. Para Vieira (2004), isso nada mais é do que uma designação especial, dada pelos conquistadores espanhóis aos grupos Guaná-Txané, inclusive os que migraram para o lado oriental da Bacia do Paraguai, na região do atual Mato Grosso do Sul.

Os Guaná-Txané localizavam-se em aldeias onde a disponibilidade de terras era ainda grande. As aldeias possuíam, aproximadamente, 30 a 40 casas, no qual cada casa abrigava um total de 20 a 30 pessoas. A escolha do território para o estabelecimento das aldeias levava em conta a disponibilidade das matas para a formação das roças e a criação de animais.

Os estudos realizados pelos pesquisadores sobre a história do povo Terena, têm sido na maioria das vezes, descrito a partir de relatos orais coletado por entrevistas de anciãos indígenas. Assim, pautado na dissertação do índio Terena Claudionor Miranda (2006), fica possível reunir informações e elaborar uma linha do tempo, dividindo a história desse povo em quatro grandes momentos, por ele denominados de: “*Tempos Antigos, Tempos de Servidão, Tempos Atuais*” e “*Tempo de Despertar*” (p. 27 e 36).

O primeiro momento, intitulado de *Tempos Antigos*, é marcado a partir da saída do povo Terena do Chaco, devido à pressão sofrida por parte dos colonizadores europeus, que habitavam a região em busca das minas de prata. Com a ocupação do pantanal sul-matogrossense pelos indígenas Terena, foi possível estabelecer alianças importantes com os Guaicuru e conquistadores portugueses. As alianças constituídas pelo grupo visavam a sobrevivência e algumas vantagens. Mas, devido os contatos formados com os demais grupos provocaram transformações culturais e econômicas nessa população indígena (MIRANDA, 2006 e VIEIRA, 2004).

A eclosão da Guerra com o Paraguai (1864-1870), afetou integralmente a população Terena, pois um dos locais de conflito atingiu diretamente o território Terena. Na região de conflito havia um grande número de aldeias que formavam a maior população indígena

¹⁴ A historiadora Vera Lúcia Ferreira Vargas, em sua dissertação de Mestrado em História, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, explica que a região do Chaco é formada por aproximadamente, 700 mil quilômetros, compreendendo partes dos territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil e estabelece limites com os pampas ao sul do rio Salado, com a região andina a oeste, com o planalto de Chiquito e Velascos a noroeste e com os rios Paraguai e Paraná. No Brasil, onde atualmente encontra-se o estado de Mato Grosso do Sul, região alagadiça, estende-se até pouco abaixo da cidade de Miranda, formando o pantanal sul-matogrossense (2003, p.40).

residente naquele local. Conforme os estudos de Vargas, ‘essas aldeias estavam localizadas no Naxedaxe, a seis léguas da Vila de Miranda, no Ipegue a sete e meia, na Cachoerinha e a três léguas dessa, encontrando-se no aldeamento Grande, além de outros pequenos centros’ (2004, p.51).

Para Miranda

Antes da guerra, o povo Terena mantinha uma sociedade com seu *modus vivendi* específico, com costumes e tradições próprias, alicerçadas na troca recíproca de produtos, com auto-suficiência econômica e política. Depois da guerra este povo foi obrigado a constituir uma nova sociedade – inusitada, engendrando novas pautas sociais e culturais que dessem conta da manutenção de seus ethos – sua “identidade” enquanto povo. [...]. Outra consequência da guerra do Paraguai foi a dispersão das aldeias Terena por uma vasta região (2006, p.30).

O segundo momento, conhecido como *Tempos de Servidão*, assinala o final da Guerra com o Paraguai, período que registra a reorganização do espaço territorial indígena e a dispersão dos índios Terena por fazendas da região (VIEIRA, 2004 e MIRANDA, 2006). O final da guerra do Paraguai “representou para as sociedades indígenas Terena o começo de uma batalha pela sua sobrevivência pois, além de muitos indígenas terem sido dizimados, muitos outros ficaram doentes” (VARGAS, 2004, p.53).

A afirmação acima, também, é analisada por Vieira. O pesquisador descreve que

a maioria da população Terena foi esparramada por fazendas e grandes cidades do Brasil, transformando-se em mão-de-obra importante no contexto do desenvolvimento da economia regional. Até os dias atuais exercem atividades de peões de fazenda, assalariados em usina de cana-de-açúcar e biscates (2004, p.27)

Além dos fatores já mencionados, com o final da Guerra do Paraguai, muitas pessoas aventureiras e ambiciosas migraram para região. A onda migratória que se instalou nas proximidades das aldeias Terena acabou acarretando uma fragilização dos laços de parentescos, o que provocou profundas alterações sócio-econômica, em especial, no que se refere a posse de terras e loteamento de áreas coletivas.

Com a implantação da comissão liderada pelo Marechal Cândido Rondon, em 1904, nas terras do atual Mato Grosso do Sul e anos depois com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), registra o terceiro momento, denominado de *Situação de Reservas*. É durante esse período, de 1904 e 1905, que ocorre a demarcação das primeiras Reservas Indígenas: Cachoerinha, Bananal, Ipegue e Lalima, no município de Miranda (VIEIRA, 2004). De acordo com os estudos de Miranda, a demarcação “na época, poderia ter sido a melhor

solução” para o seu povo, mas o autor acredita que “este fator foi uma das principais causas que contribuiu para a geração de conflitos internos nas comunidades Terena” (2006, p.34).

Segundo Vieira,

a demarcação permitiu que o governo liberasse o restante das terras para frentes expansionistas de criação de gado e, posteriormente, a plantação de soja. Como fator importante no processo de ocupação, o governo implementou a política integracionista dos indígenas considerados arredios ou não “civilizados”, com o objetivo de transformá-los em pequenos produtores rurais. Em consequência dessa política, a população indígena foi confinada em pequenas glebas de terra, possibilitando o trabalho de catequese dos missionários com os indígenas (2004, p.28).

O *Tempo de Despertar*¹⁵, o quarto e último momento criado por Miranda, “ressalta as profundas mudanças que ocorreram no seu meio externo imediato (sociais, políticos e ambientais) e a ruptura entre a sociedade tradicional Terena [...]” (2006, p.35). Para o autor, esse momento é “marcado pela inserção dos patrícios Terena nos espaços que antes não eram ocupados por eles”. (2006, p.36). Com afirmação o autor remete aos cargos ocupados por índios Terena, como é o caso do representante da Fundação Nacional do Índio/FUNAI de Campo Grande, de Vereadores no município de Nioaque e Dois Irmãos do Buriti, o considerável número de professores-índios e técnicos agrícolas nas aldeias.

Atualmente a população indígena Terena, está estimada em aproximadamente 20 mil pessoas¹⁶, distribuídas em dez Terras indígenas, sendo uma extensão de 19 mil hectares de terras. Suas aldeias são cercadas por fazendas e espalhadas por seis municípios do Estado: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo.

Segundo Azanha (2004), esse grupo, também, é possível ser encontrado na reserva Guarani, no município de Dourados/MS, na reserva Kadiwéu, município de Porto Murtinho/MS e no Estado de São Paulo, na reserva de Araribá. Dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (2007) demonstram que muitos dessa população vivem em centros urbanos, a maioria em Campo Grande/MS. Essa proximidade, muitas vezes, leva esses índios a serem considerados “índios civilizados”, ou “aculturados” ou “índios urbanos”. Na verdade, muitas das pessoas com certeza desconhecem o cotidiano dessas aldeias, principalmente Terena, ou talvez, até não saibam da existência. Pois, segundo Azanha, “os Terena não querem ser como a gente, apesar das aparências. Eles querem isso sim, ter o que temos, do

¹⁵ Nas referências pesquisadas que retratam a história do povo Terena, é possível identificar somente três momentos da sua história. O quarto momento foi criado pelo índio Terena Claudionor Miranda na sua dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local com o título de *Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de Mato Grosso do Sul*.

¹⁶ Cf. FUNASA – 2007.

ponto de vista material. Eles por incrível que possa aparecera muito aqui, querem continuar Terena [...], ser Terena e simplesmente querer ser Terena” (2004, p.01).

1.4 Os Kadiwéu

Os Kadiwéu são descendentes da família dos Mbayá – Guaikuru¹⁷, grupo encontrado mais intensamente na região setentrional do Grande Chaco ,por volta do século XVII e XVIII. De acordo com os estudos do historiador Giovani Silva, “os Guaikuru compreendiam diversos grupos como os Abipon, Mocovi, Toba, Pilagá, Payaguá e os Mbayá” (2004, p.40). Nos estudos dos cronistas tudo indica que os Mbayá sejam os ancestrais dos Kadiwéu e o último grupo a migrar para o lado do Chaco Paraguai.

É na região do Chaco que os Mbayá – Guaikuru mantinham uma certa preponderância sobre outros grupos indígenas e formaram um dos grupos de grande resistência à presença ibérica na região. A forte oposição aos portugueses e espanhóis contou com a grande habilidade, a resistência física e o caráter guerreiro dos indígenas que incorporou o cavalo europeu.

Sem esse animal, teria sido praticamente impossível o desenvolvimento do legendário modelo guerreiro dos Mbayá – Guaikuru, conhecido desde a época colonial como índios cavaleiros. Isso possibilitou um aumento do seu território e do seu poderio bélico, pois com o cavalo, puderam entrar em contato com grupos indígenas mais distantes, de modo a lhes impor uma espécie de subordinação (SILVA, 2004, p.41).

Ao contrário de outros grupos indígenas que utilizavam o cavalo apenas na caça e na coleta, os Kadiwéu utilizavam o cavalo como montaria. Devido ao espírito guerreiro, os Mbayá – Guaikuru estenderam suas ações bélicas, saqueando e roubando nas proximidades das encostas andinas do Chaco. Ainda, em virtude ao poderio militar, os Mbayá – Guaikuru transformaram-se em um dos principais obstáculos às frentes colonizadoras, tanto espanhola como portuguesa, desempenhando um papel fundamental na definição de limites territoriais do Brasil na região.

No século XVIII, muitos índios pertencentes ao grupo dos Mbayá, estiveram sob influência de jesuítas espanhóis para a catequização, mas não houve êxito para estabelecer

¹⁷ O etnônimo Guaikuru referia-se, basicamente, aos habitantes com o característico sufixo étnico”-yiqui/ -yegi”. (SILVA, 2004, p.39)

uma missão, o que provocou a expulsão dos padres jesuítas, sem entretanto, terem cumprido sua obrigação.

No mesmo século, “com a descoberta de metais preciosos na região de Cuiabá nova situação foi criada na história de contato dos Guaikuru com os não-índios” (SILVA, 2004, p.46). Os invasores, agora de canoa, tornaram-se alvos distantes para esses índios. Para ajudar no confronto, os Guaikuru se aliaram aos Payaguá (canoeiros), para atacar as monções¹⁸, causando sérios prejuízos.

A contínua resistência que os Mbayá – Guaikuru ofereceram aos portugueses foi objeto de sérias preocupações por parte dos colonizadores, os quais tentavam sempre estabelecer uma aproximação com os índios. [...] a intenção dos portugueses em ganhar a confiança dos índios com meio de ajudar a assegurar a posse de territórios para domínio colonial luso-brasileiro, já que este era continuamente ameaçado, na fronteira do sul de Mato Grosso, pela presença espanhola. Embora atacando, ora portugueses (como em 1778, próximo ao Forte de Coimbra), ora espanhóis, os Mbayá – Guaikuru foram levados a estabelecer relações de proximidade [...] perspectiva que deixava os portugueses temerosos das consequências que pudessem advir desta aliança [...] (SILVA, 2004, p. 48-49).

Em fins do século XVIII, os Mbayá – Guaikuru chegaram a um acordo com a Coroa portuguesa, devido as perdas incessantes. Sendo assim, em 1791, os indígenas, junto a Coroa Portuguesa, firmaram o “tratado de perpétua paz e amizade”. Nesse acordo, os índios asseguravam a posse de um extenso território e a aliança portuguesa para suas guerras. Mas, registros de cronistas demonstram que com o passar do tempo, os índios Guaikuru foram perdendo o seu espírito guerreiro, principalmente devido à dizimação da população, causada por uma série de doenças (MANGOLIN, 1993). Paralelo a essas doenças, os indígenas entraram em contato com a bebida alcoólica, através do comércio brasileiro, o que, também, acarretou na perda de grande parte de sua riqueza.

Na história de contato dos índios Kadiwéu, um fato importante ainda não mencionado, foi a participação dos indígenas na Guerra do Paraguai (1864-1870). Durante o conflito entre Brasil e Paraguai, a aliança com os Guaikuru revelou ser de grande importância para os planos de vitória dos brasileiros (DORATIOTO, 2002). Com o pós-guerra, na

¹⁸ As monções eram expedições fluviais povoadoras e comerciais nas quais predominaram populações oriundas do Estado de São Paulo. As expedições navegavam pelo rio Tiête e pela rede de afluentes do rio Paraná e Paraguai até chegar a cidade de Cuiabá. A duração das viagens era pelo menos 05 meses . As embarcações comportavam até trezentas ou quatrocentas arrobas de mercadorias desde aquelas destinadas às necessidades imediatas da vida. Para melhor informação sugiro a leitura de HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

intenção de procurar solução para os futuros desentendimentos entre índios Guaikuru e soldados brasileiros, o governo do Estado de Mato Grosso, como forma de pagamento aos serviços prestados durante a Guerra do Paraguai, mandou delimitar um território para os índios Kadiwéu, cuja área era de aproximadamente 373.024 ha e sua extensão demarcada atingia a proximidades da Serra da Bodoquena até o Rio Paraguai (MANGOLIN, 1993) e (SILVA, 2004).

A demarcação da Reserva Indígena para os Kadiwéu em início da década de 80 acabou acarretando inúmeros problemas fundiários, oriundos de sucessivas tentativas de invasão de terra e conflitos com os posseiros da região da Bodoquena. Apelidados de *baianada* pelos indígenas, os posseiros foram responsáveis por uma nova demarcação de terras no território indígena Kadiwéu.

A definitiva demarcação da Reserva Indígena Kadiwéu foi empreendida pela Funai, em colaboração com o Exército Brasileiro, no início da década de 1980. Nessa época as terras dos Kadiwéu localizava-se no recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul. Especialmente entre 1979 e 1980, o clima de tensão na área foi grande, uma vez que alguns arrendatários e proprietários limítrofes à área Kadiwéu se sentiram prejudicados com o processo demarcatório e impediram mais de uma vez a nova delimitação da área (SILVA, 2004, p.85).

Conforme Silva, “a nova demarcação de terras, concluída em 1981, definiu a área da Reserva Indígena em 538.535,7804 ha e cercou-se de muita tensão com os invasores” (2004, p.85). A atual reserva indígena Kadiwéu está situada entre a “Serra da Bodoquena (a leste) e os rios Niutaca (norte/noroeste), Nabilique (oeste), Paraguai (sudoeste) e Aquidabã (sul)” (SIQUEIRA, 1993, p.05). No entanto, é possível afirmar que a população indígena Kadiwéu é a única no Estado de Mato Grosso do Sul, que manteve a posse de uma extensão de terras significativas, o que lhe permite hoje, melhores condições de vida¹⁹.

Atualmente a Terra Indígena Kadiwéu está no município de Porto Murtinho, onde é difícil o acesso aos não-índios. Sua população indígena é estimada em aproximadamente 1.254 pessoas²⁰. A Reserva Indígena inclui cinco grandes aldeias, sendo que as duas maiores constituíram-se em torno do posto da FUNAI. A aldeia maior, Bodoquena, (antigo Posto Indígena Presidente Alves de Barros), localiza-se no nordeste da Terra indígena, ao pé da Serra da Bodoquena, vizinha à aldeia Campina, situada a 5 km de Bodoquena. Na porção oeste do Estado de Mato Grosso do Sul localiza-se a Aldeia Indígena Barro Preto. A aldeia

¹⁹ A afirmação sobre a população indígena Kadiwéu pode ser encontrada no site do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas – NEPPI/UCDB.

²⁰ Cf. dados da Funasa – 2007.

Tomazia fica, aproximadamente, 30 km distante do P.I. São João, mais especificamente ao sul da Terra Indígena. Também, nas proximidades, encontra-se a aldeia São João. Nessa aldeia habitam índios Terena e remanescentes dos índios kinikinau. (SIQUEIRA, 1993).

Na Reserva Indígena Kadiwéu, ainda existem algumas famílias que vivem em pequenos grupos (núcleos), no interior da Terra Indígena, preservando muito de sua cultura e praticando atividades de subsistência, cultivando, sobretudo, milho, arroz, feijão e mandioca em pequenas roças (MANGOLIN, 1993).

1.5. Ofaié

A pesquisa sobre a história do povo Ofaié necessitou de um grande esforço para reunir e elaborar um estudo mais coerente sobre essa população indígena. No campo científico poucos são os pesquisadores e obras referente a essa população. Por isso, o estudo fica limitado ao pesquisador Carlos Alberto dos Santos Dutra. De acordo com as informações da página eletrônica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (www.cnpq.br) “Carlito”, como também é conhecido, possui graduação em Ciências Sociais, Direito, Teologia e Mestrado em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Seu interesse em estudar o povo Ofaié surgiu com o trabalho missionário desenvolvido no Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Durante os anos de 1986 à 2001, Carlito teve apoio do CIMI para trabalhar com os índios Kadiwéu em Porto Murtinho/MS. Nesse momento, os índios Ofaié tinham sido transferido para o território dos kadiwéu, na serra da Bodoquena. Paralelo ao trabalho missionário desenvolvido com os índios kadiwéu, existe a preocupação do historiador com os índios Ofaié. Desde então, proximidade entre Carlito e o povo Ofaié perdura até os dias atuais.

Diante das atividades como missionário do Cimi, surge a intenção de escrever um livro sobre o povo Ofaié, em 1996, intitulado de *Ofaié, morte e vida de um povo*. Atualmente, o pesquisador Carlos Alberto dos Santos Dutra exerce o mandato de vereador pelo município de Brasilândia, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Os primeiros registros sobre os Ofaié aparecem no século XVIII, sempre descritos na maioria das vezes, de uma forma genérica. Mas, baseando nos estudos de Carlos Alberto dos Santos Dutra, observa-se que a presença desse povo somente é registrada e percebida pela história oficial a partir da República (2004, p.45).

O autor, ainda, segue afirmando que

Desde o momento do seu aparecimento na documentação brasileira eles foram chamados de diferentes modos, tendo seu nome grafado de várias e diferentes maneiras: Opayé, Opaié, ofaiê, Faiá, Faiê, Afaiá, Araés, Ypaié, Xavante, Chavante, Shavante, Chavante-Ofaiê, Chavante-Opaiê, Kukura, Guachi entre outros; ora usado no singular, ora usado no plural. [...] Foram chamados de Shavante provavelmente por viverem numa região de vegetação do tipo savana, onde havia o predomínio de arbustos rasteiros e árvores de pequenos e médio porte, de casca grossa e rugosa, característico do cerrado sul-matogrossense (DUTRA, 2004, p.48)

A população indígena Ofaié caracteriza-se por apresentar traços marcantes da cultura indígena: vive da caça e da coleta, grande parte do grupo possui

estatura baixa e índole pacífica, os Ofaié viveram sempre em pequenos grupos que andavam sem destino pelos campos em constantes migrações. Pelos frequentes contatos, muitas vezes hostís, que tratavam com os kaiowá, ao longo dos anos, nas margens dos rios, aprenderam o fabrico das canoas, tomando, também, o costume de perfurar o fíbrio inferior (DUTRA, 1996, p.77-78).

Os estudos sobre os Ofaié seguem afirmando que a população armava acampamento à beira dos riachos, onde podia passar o dia pescando ou colhendo mel silvestre. No momento que o grupo desconfiava ou suspeitava que haviam sido descobertos adentravam para o interior da mata. Nas matas à dentro as aldeias caracterizavam-se por serem sempre pequenas “[...] não excediam o número de 20 casas. Elas sempre estavam dispostas em um amplo círculo no meio do qual havia um pátio de terra batida [...]” (DUTRA, 2004, p.60).

Nas aldeias Ofaié, os indígenas

Costumavam dormir sobre o chão e não em redes. Suas cabanas não têm paredes. Consistem apenas num teto de palmeira que atinge até o chão. Muito pequenas, medindo cerca de um metro de altura pela mesma medida ou pouco mais de profundidade, são sustentadas por galhos de árvores rudemente arrancados. Nos períodos de frio, protegiam-se cavando no chão da cabana um cova, que era forrada de capim seco, onde dormiam (DUTRA, 1996, p.79-80).

Na história dessa população indígena, complexas e tensas foram as relações vividas entre o grupo e o seu espaço físico que ocuparam. No século XIX, a população Ofaié que até então era desconhecida nas narrativas históricas do Mato Grosso do Sul, possuía cinco aldeias nas margens do rio Paraná, região vizinha à terras Guarani-Kaiowá com que não mantinham relações amistosas (DUTRA, 1996). Em fins do século XIX, ocorreu uma grande ocupação de fazendeiros na região. Estes proprietários de terra adquiriam suas propriedades com excelentes pastos para a criação de gado e com isso cercavam o local com arames farpados. Vítima do projeto colonizador do governo, que buscava a imigração para povoar os campos

do Estado, mineiros, paulistas, nordestinos adentraram na região e constituíram grandes propriedades rurais, o que levou a população indígena a abandonar suas terras.

Ao final do século XIX, os Ofaié são engajados como peões, ou seja, mão-de-obra barata, na economia regional do Mato Grosso do Sul. Já no início deste século, com um número reduzido de sua população, os índios procuraram a região da mata onde ficavam mais protegidos (DUTRA, 1996) e (MONGOLIN, 1993).

Vítimas deste caminho tortuoso, os Ofaié perambularam de 1880 até hoje, de um lado para o outro no Mato Grosso do Sul para não serem exterminados de vez como povo diferenciado (MANGOLIN, 1993, p.41).

Com as sucessivas reivindicações do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o governo de Mato Grosso do Sul reservou uma área de terra devoluta para o povo Ofaié. As terras arrendadas pelo governo pertenciam à Fazenda Boa Esperança. Com o contrato vencido, o dono da fazenda, o fazendeiro Arthur Hoffing, deslocou os índios para a beira do rio Verde. Com a não adaptação dos indígenas ao local, os mesmos voltaram à fazenda e alojaram-se nos fundos do terreno. A morte do proprietário fez com que a fazenda fosse vendida à terceiros.

Anos depois vivendo em um estado crítico, os índios chamaram atenção da Funai. O órgão indígenista

Em quase um século de atuação [...] que deveria dar proteção aos índios, nada fez de concreto para regastar a dívida para com os Ofaié-Xavante. Ao contrário, em 1978, numa atitude de convivência oligárquica rural de Brasilândia, a Funai tirou os Ofaié de seu território tradicional e levou para a conflitiva região de Bodoquena, onde os índios e posseiros disputavam com fazendeiros a posse e o arrendamento das terras da Reserva Indígena Kadiwéu (MANGOLIN, 1993, p.41).

Até o presente momento, depois de anos de impasse, a população indígena Ofaié encontra-se concentrada em uma Terra Indígena (TI), com uma área de aproximadamente 1.937,62 ha, localizada no município de Brasilândia no Estado de Mato Grosso do Sul. Sua população é estimada em 61 pessoas, sendo todas residentes na Aldeia Indígena Ofaié.

1.6. Guató

O povo Guató é um dos cinco povos que sempre habitaram e habitam as terras do Estado do Mato Grosso do Sul. Conhecidos como índios canoeiros ou simplesmente índios

d'água, o povo Guató localiza-se em uma região marcada por uma extensa planície alagável, o Pantanal.

As primeiras descrições sobre o povo Guató surgem a partir do século XVI, nos comentários do navegador Alvar Nunes Cabeza de Vaca. Em seus registros, o povo Guató aparece como aliados dos índios Guaxarapo²¹ e de outros grupos que, também eram inimigos dos Guarani (OLIVEIRA, 1996, p.52).

Os estudos sobre os índios Guató nos revelam que a sua filiação linguística ficou ignorada até os dias atuais. O que existe de indicação nos mostra que o povo Guató possa pertencer a um sub-grupo da grande nação Guaicuru (MONGOLIN, 1993). Ainda, ao longo da história, é possível identificar o povo Guató por meio de diversas nomenclaturas, onde se destacam as seguintes: Guataes, Guato, Guatós, Guathós, Goatos, Guattos e Guatues. Segundo o arqueólogo e professor da Universidade Federal da Grande Dourados, Jorge Eremita de Oliveira (1996), esse fato é consequência das inúmeras expedições que passaram pela região onde se localiza a população indígena.

De acordo com os escritos de Magalhães, o povo Guató habitavam

os imensos campos paludosos do Alto Paraguai, S. Lourenço e Cuiabá; a região de sua residência se estende, pela margem direita do Paraguai, até a baía denominada de Gaíba [...]; pela margem direita até a baía que chamamos Chanés [...]; pelo Paraguai arriba suas habitações vão até o morro de Descalvado; pelo S. Lourenço até a confluência do Cuiabá; e por este até dez léguas ao sul do ponto do Cassange (1873, p.479-480 *apud* OLIVEIRA, 1996, p.62)

Toda essa área ocupada pelo povo Guató caracteriza-se pela grande diversidade fisiográfica e está inclusa, em parte, nos pantanais do Paraguai, Paiaguás, Cáceres e Poconé (OLIVEIRA, 1996, p.68).

Os Guató, ao contrário de diferentes grupos, não se organizam em aldeamento, mas em famílias nucleares autônomas, independentes e espalhadas pelo território que ocupam. “Cada família ocupa uma determinada área e locais onde, na maioria das vezes, permanecem estabelecidas durante o período da seca e outros onde permanecem durante a cheia” (OLIVEIRA, 1996, p.51). Baseados nos estudos do arqueólogo Jorge Eremita de Oliveira fica evidente que esse é fator determinante na organização social e na ocupação do espaço por esse povo.

²¹ Os índios Guaxarapo correspondem a um grupo canoeiro atualmente extinto. Esse grupo também é conhecido como Guachico ou Guacharapo. Eles ocuparam a porção Centro-Sul do Pantanal Matogrossense, principalmente os rios Taquari, Miranda e parte do Paraguai (SUSNIK, 1978, p.22-24 *apud* OLIVEIRA, 1996, p.50)

Conforme já descrito, o povo Guató não habita em casa-aldeia, suas moradias podem ser classificadas como abrigos provisórios e casas permanentes, que servem para abrigar as famílias diante de fatores climáticos, como a chuva (OLIVEIRA, 1996, p.90).

Os abrigos provisórios

Apresenta m uma construção de estruturas improvisadas, basicamente com equipamentos de uso doméstico e de subsistência. É menos elaborado que a casa tradicional e possui pequenas dimensões. Serve para uma família passar a noite ou descansar por alguns poucos dias. Constitui-se de dois esteios centrais fincados na terra e que sustentam uma frechal improvisado por uma zinga. O frechal é fixado por uma amarração de enlace que deve ter sido feita com cipó. Dez flechas funcionam como caibros para sustentar um revestimento improvisado com dois tipos de esteiras de dormir que servem de cobertura. Quando os Guató mudam de lugar, este tipo de abrigo é desfeito, sendo menos provável encontrar evidências de suas estruturas (OLIVEIRA, 1996, p.92-93)

Quanto ao abrigo permanente utilizado no período de seca caracterizava

por uma planta baixa frontal. Os esteios são enterrados no chão. Dois esteios centrais e, forquilhas apoiam uma cumeeira e quatro esteios periféricos, também em forquilhas, sustentam os frechais. Há dois esteios periféricos para cada lado dos esteios centrais. A amarração da cumeeira e dos frechais é do tipo encaixe ou apoio sobre forquilha. Sobre a cumeeira a frechais são colocados caibros e sobre estes, ripas, talvez amarradas com enlace de cipó. **[Esses caibros eram madeiras das melhor qualidade. Em virtude disso, os abrigos permanentes resistiam por muito tempo contra ação do tempo].** Fixados nos caibros há, inclusive, ripas que sustentam várias varas que formam uma estrutura próxima a parte mais elevada da casa que serve de estante para guardar materiais diversos. [...] O teto é do tipo duas águas. No interior da casa existe um jirau, que é uma pequena estrutura composta de quatro varas em forquilhas, fincadas no chão, que apoiam outras varas sob forma de estrado e que está servindo para pendurar um cesto e apoiar algumas flechas [...] (OLIVEIRA, 1996, p.94-95, **grifo meu**).

Nesse modelo de casa permanente que os índios Guató dedicam a agricultura, plantando mandioca, milho e cereais de variadas espécies. Além da plantação esses indígenas colhem nas matas aquilo que era necessário para a sua sobrevivência como folhas, frutos e mel. Outra importante ação extraída da natureza é a pesca de peixe e jacaré (MONGOLIN, 1993).

Outra singularidade encontrado no povo Guató é a construção de lugares de descanso ou assentamentos, conhecido como aterro.

Cada aterro ocupado pertence a uma determinada família e é conhecido pelo nome de seu patriarca [...]. Na morte do patriarca o aterro passava a pertencer a seus descendentes. Mais de uma família poderia ocupar, eventualmente, um mesmo aterro por um certo tempo, comumente respaldado pela consanguinidade. Por outro lado, caso o aterro não

estivesse sendo ocupado durante um determinado período, devido a mobilidade sazonal das famílias, poderia ser momentaneamente ocupado por outras famílias, às vezes por uma única noite de descanso no decorrer de uma viagem (OLIVEIRA, 1996, p.86)

Segundo o pesquisador e professor Maucir Pauletti, nos relatos escritos no site do Programa Kaiowá/Guarani, da Universidade Católica Dom Bosco ([www. neppi.org/fz](http://www.neppi.org/fz)), os aterros ou os assentamentos estão diretamente ligados a três fatores de ordem cultural e ecológico para o povo Guató, são eles: a sazonalidade ou assentamento *marraböro* (aterro), composto por matas ciliares, campos limpos, capões-de-mato, cordilheira, margens de baías, são os mais importantes para as famílias deste povo pois se caracteriza pela ocupação durante o período das grandes cheias. A forma organizativa ou assentamento *modidjécum* (beira de rio), localizados às margens de rios e matas ciliares, são assentamentos que servem somente para o período da seca, pois dependendo da intensidade das cheias, podem permanecer inundados por meses, o que acarreta a deposição de sedimentos e matéria orgânica através das águas. Por fim, a mobilidade espacial ou assentamento *macairapó* (beira de morraria) composto por matas ciliares, campos limpos, geralmente localizados próximos de serras e morros isolados e que são os locais mais protegidos das inundações.

A área que habita o povo Guató, é hoje conhecida como ilha de Ínsua, localizada no ponto extremo noroeste do Mato Grosso do Sul, na fronteira com a Bolívia, em pleno pantanal mato-grossense (MONGOLIN, 1993). A partir de 1925, chega à ilha o não-índio Eulálio Soares e tempos depois Miguel Gatass. Considerado um lugar estratégico, na divisa do Brasil com a Bolívia, anos depois, instalou no local um destacamento militar.

Após passarem por diversos processos de explorações e inúmeras tentativas de expulsão, os indígenas foram obrigados a ceder parte da ilha ao Exército Brasileiro, que nos dias de hoje mantém seu domínio. Hoje, esse povo foi reduzido a um número mínimo e muitas famílias se agregam como fornecedoras de mão-de-obra semi servil à dinâmica do capital representado pela empresa agropastoril (MONGOLIN, 1993, p.30). Assim, em virtude desses processos de exploração grande parte da população deixaram de falar a língua, realizar cultos tradicionais e não estimulam as crianças a aprenderem o idioma.

Atualmente o povo Guató se constitui em 175 pessoas, em uma área de 10.900 hectares, que se localiza na porção Norte do Estado de Mato Grosso do Sul, na ilha Ínsua. Sua Terra Indígena (TI), nas proximidades do município de Corumbá é composta por apenas uma aldeia indígena denominada de Aldeia Indígena Uberaba.

1.7. Kiquinau

Registrar a história do povo Kiquinau exigiu muito esforço e uma pesquisa minuciosa. Arquivos, bibliotecas, sites e Anais de Congressos foram materiais pesquisados e analisados, mas muito pouco foi encontrado. O que realmente ocorre com essa população indígena? O que aconteceu com essa etnia que acabou ficando dispersa, devido o pós-guerra do Paraguai? Com base nessas perguntas que busco trabalhos para escrever a história desse povo.

Um fator importante, que pode vir a servir como justificativa para a ausência de trabalhos acadêmicos referente ao povo kiquinau, pode ser explicado através das informações que identifica os kiquinau localizados em áreas de outros grupos indígenas. Com isso, os pesquisadores desconheciam sua origem. Mas, devido as tensões vividas pelo povo, em busca da retomada de seu território e as condições de pertencimento à etnia Kiquinau, começou a surgir alguns estudos sobre a população.

Deparando com a dificuldade de encontrar e reunir o material de pesquisa fiquei pensando: O que leva um pesquisador escrever a história de um povo indígena? Por que existe uma maior visibilidade das outras etnias indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul? Por que quase não existem documentos e textos acadêmicos sobre os kiquinau? Ainda em meio aos questionamentos e à angústia de tentar reunir material, refletia comigo se existia alguma dificuldade por parte do pesquisador em estudar esse grupo indígena? Mas, diante de todos os problemas e as inúmeras perguntas, tentarei ainda que superficialmente escrever a história dos índios kiquinau.

As primeiras informações sobre o povo Kiquinau remetem para o período da História Colonial Brasileira. Realizando uma leitura mais detalhada dos registros produzidos por viajantes e exploradores que adentraram no interior do Brasil é possível identificar que os índios Kiquinau pertencem ao sub-grupo Guaná e ao grupo lingüístico Aruak (SILVA, 2004) e (CASTRO, 2005). Segundo o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, em seu livro: *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*, ele declara que os Kiquinau “[...] teriam atravessado o rio Paraguai, em ondas sucessivas, a partir da segunda metade do século XVIII, e se instalaram na região banhada pelo rio Miranda, entre os paralelos de 19° e 21° de latitude, onde foi encontrá-los os viajantes do século XIX” (1976, p. 27 *apud* SOUZA, 2004, p.3). Nesse mesmo período, os índios mantiveram uma aldeia na região de Miranda, mais precisamente “junto ao rio Agaxi, de onde dispersaram, expulsos de suas terras por uma

civilização que as teria comprado do Estado do Mato Grosso do Sul” (OLIVEIRA, 1976, p. 27 *apud* SOUZA, 2004, p.3).

Estudando sobre esse povo fica evidente que os índios kiquinau sofreram duas dispersões ao longo de sua história. A primeira dispersão está registrada pelos historiadores por volta do século XIX, mais notadamente para a Guerra do Paraguai. Durante a Guerra, os índios foram obrigados a prestarem serviços aos brasileiros, fornecendo alimentos aos soldados e, provavelmente, combateram no intuito de defender a sua terra.

Para o historiador Giovani José da Silva

Após a Guerra do Paraguai, os índios Terena e Kiquinau, além de outros, sofreram com sérias perseguições por parte de fazendeiros, posseiros e invasores. O grupo dos kiquinau foi disperso, mas algumas famílias estabeleceram em Agaxi, próximo a Miranda. Os invasores da terra, novamente, os perseguiram, obrigando-os a procurar outro lugar²². (2004, p.12).

Segundo a historiadora e professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Iara Castro, a segunda dispersão ocorreu

com o desagregamento da aldeia de Agachi, entre 1908-1925, [...] na qual os kiquinau tomaram várias direções. Um grupo seguiu orientações do SPI, indo para as aldeias de Lalima e Cachoeirinha, ambas em Miranda (Relatório de Inspeção do SPI de Mato Grosso, de 01 de janeiro de 1920). **Ainda seguindo as orientações do SPI**, um segundo, e talvez o menor grupo, deve ter se deslocado para a região de Bonito, **mais especificamente para a Aldeia São João, Terra Indígena Kadiwéu** conforme sugere o Relatório da Inspeção do SPI de Mato Grosso, de 1925. Este último documento indica, também, a expulsão da região de Miranda, registrando que as terras antes ocupadas pelos kiquinau haviam sido compradas pelo senhor Antônio Leopoldo Pereira Mendes que determinou que os índios ali ficassem até terminarem suas colheitas e fizessem as suas mudanças para outro qualquer ponto. Finalmente um provável terceiro grupo, constituído por aqueles que optaram por se estabelecer como trabalhadores braçais nas fazendas da região que abrange Aquidauana, Miranda, Nioaque, Bodoquena, Bonito, Porto Murtinho e outras áreas fronteiriças com o Paraguai (2005, p.5-6, **grifo meu**).

Os primeiros grupos de índios que migraram para as aldeias Terena (Lalima e Cachoeirinha) constituíram casamentos interétnicos entre Terena. Com essa união, as crianças que nasciam eram registradas pelos funcionários do SPI e da FUNAI como sendo de uma

²² Esse registro equivale ao depoimento do ancião Leôncio Anastácio, concedido ao professor Rosaldo de Albuquerque Souza no final de 2003. A entrevista está no texto do historiador Giovani José da Silva intitulado de: *Os kiquinau em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul: (in) visibilidade de um grupo indígena* para o Seminário Povo Kikinau: Persistindo a Resistência – Bonito/MS, 16 à 18 de junho de 2004.

única etnia, a Terena. Essa “extinção” que os dois órgãos fizeram do povo kiquinau contribuiu para o pequeno número de índios dessa etnia em nosso Estado.

A outra parte do grupo indígena habita na Aldeia São João, mais localizada ao sudeste do Território Kadiwéu. De acordo com Souza, nessa Terra Indígena

os kiquinau reconstruíram as habitações, a área da lavoura e as outras edificações inerentes à cultura. Reconheceram na nova terra – mesmo que alheia, mesmo que temporária – os elementos necessários para a sua sobrevivência: solo, vegetais, plantas medicinais, animais. Em mais de meio século, os kiquinau transformaram essa porção da Reserva Indígena Kadiwéu no lugar kiquinau (2004, p.04).

Na aldeia São João, o povo kiquinau teve que estabelecer relações de parentesco e de troca, isso para manter a proteção e a permanência do grupo em seu território.

Atualmente os kiquinau compreendem um total de 141 índios no Estado do Mato Grosso do Sul. Esse povo tem se organizado e empenhado na luta pelos seus direitos e pelo seu devido reconhecimento junto ao órgão indigenista e à sociedade nacional. O que o povo kiquinau espera nos dias atuais é readquirir a posse das suas terras tradicionais para reconstruir sua vida, história e cultura.

1.8. Atikum

Poucos são os trabalhos que tratam diretamente desse povo, o que existe de concreto é apenas uma dissertação de mestrado de Rodrigo de Azeredo Grunewald, “Regime de Índio” e faccionalismo, defendida no Museu Nacional, em 1993, e, ainda, do mesmo autor, o artigo “A tradição como pedra de toque da etnicidade”, publicado no Anuário Antropológico/96. Quando delimita-se a pesquisa para os índios Atikum que habitam o Estado do Mato Grosso do Sul a procura tem que se tornar muito mais intensa, pois o que existe de registro é apenas uma monografia do historiador Giovani José da Silva, “Da terra seca à condição de índios ‘terra seca’: os Atikum em Mato Grosso do Sul, defendida na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em 2000, e, ainda, do mesmo autor o artigo “Além do que os olhos vêem: reflexões sobre etnia, etnicidade e identidade étnica – os índios Atikum, em Mato Grosso do Sul”, publicado na Revista Tellus, nº 05 no ano de 2003.

De acordo com a pesquisa realizada na página eletrônica do Instituto Sócio Ambiental (ISA) (www.isa.org.br), os índios Atikum

fazem parte de um conjunto de grupos indígenas nordestinos que, menosprezados pela etnologia clássica por serem considerados menos

importantes ou aculturados, só começaram a ganhar visibilidade a partir da segunda metade dos anos 1980. Trata-se de grupos que eram vistos como restos ou resíduos de uma etnia ancestral, recebendo o rótulo de remanescentes indígenas.

O povo Atikum é oriundo de Pernambuco e chegou ao Mato Grosso do Sul no início da década de 1980. Segundo a pesquisa de Silva, os Atikum antes de chegar à região “passaram pelos Estados de São Paulo e do Paraná, além dos municípios de Selvíria (MS) e depois dirige-se a aldeia Passarinho, Área Indígena Pilade Rebuá, no município de Miranda” (2000, p.25). Nos dias de hoje, os índios Atikum estão com aproximadamente 55 índios localizados na Área Indígena de Nioaque, da etnia Terena.

Os índios Atikum, que estão no Estado, são falantes apenas do português e possuem a “cor da pele negra, é são vistos pelos outros não como índios, mas como negro”. Esses indígenas “antes de se identificar como pernambucanos, [...] preferem ser identificados como índio do Nordeste, um índio diferente” que origina-se de uma “terra seca”. (SILVA, 2000, p.32). Conforme os estudos do autor, “terra seca é um nome que vem de fora para dentro, que tenta desqualificar o grupo, enquanto oriundo de um lugar desprovido de água e de difícil sobrevivência” (2000, p.32).

A situação desse grupo indígena no Mato Grosso do Sul é bastante precária. Eles estão brigando junto aos órgãos competentes por uma melhor condição de vida. Pois a Terra Indígena da aldeia Cabeceira, cedida a esses indígenas, com cerca de 60 hectares, é muito fraca para a plantação. Na área destinada aos indígenas, não conseguem retirar mais do que uma roça de substância (mandioca, abóbora, feijão, etc). “Os que ficaram na aldeia possuem pequenas plantações e empregaram –se como peões de fazendas vizinhas” Outra fato ainda a mencionar é que além de toda a dificuldade com a terra, ainda existe a falta de água. “A água da região é obtida através de um poço”, pois não há rios nas proximidades. “A água dos poços não é de boa qualidade e isso tem contribuído para uma alta incidência de doenças” (SILVA, 2000, p.33).

Na pesquisa elaborada para a conclusão do curso de Especialização em Antropologia, o historiador Giovani Silva registra por meio de entrevistas, as difíceis condições desse grupo, como afirma o índio Atikum Aliano

a dificuldade é grande, eu já tenho caçado posição prá ajudar, pedi ajuda prá Funai, prá criarmos condições. Eu tenho ficado aqui uns dois, três anos sem trabaiá, e a terra é fraca, inclusive agora já tô completando

quatro ano tô aí parado nessa área que nós sabemos que não produz nada²³
(SILVA, 2000, p.33)

De acordo com a pesquisa de Silva, um sinal aparente de indianidade constitui-se na realização do ritual do Toré, comum a muitas outras sociedades indígenas nordestinas (2003, p.97). O Toré é um ritual realizado a noite, com a presença de muitas pessoas. Nesse ritual apenas os homens dançam. A dança é feita em círculos no terreiro, não existe uma regra rígida para os movimentos, ora sendo em sentido horário e depois em sentido inverso. Um puxador de linha, aquele quem determina qual o toante a ser executado, vai à frente cantando e animando os demais, além de distribuir os dançarinos pelos terreiros. Cada participante segura na mão um chocalho e o ritmo da dança é dado pelas batidas dos pés (SILVA, 2000, p.34-35).

Os Atikum somente querem um pedaço de terra para dar continuidade a sua reprodução, a plantar e colher e dançar e cantar o Toré.

1.2. A identidade indígena na história do Mato Grosso do Sul: memorialistas e historiadores.

Andava lá um que falava muito aos outros, que se afastassem. Mas não já que a mim me parecesse que lhe tinham respeito ou medo. Este que os assim andava afastando trazia seu arco e setas. Estava tinto de tintura vermelha pelos peitos e costas e pelos quadris, coxas e pernas até baixo, mas os vazios com a barriga e estômago eram de sua própria cor. E a tintura era tão vermelha que a água lha não comia nem desfazia (Carta de Pero Vaz de Caminha).

Nessa parte da pesquisa me proponho, especificamente, a analisar um conjunto reduzido de literaturas que tratam da História do Mato Grosso do Sul. Perante essas obras produzida por historiadores e memorialistas do Estado, procuro identificar a visão que esses autores retratam das populações indígenas do Mato Grosso do Sul, tendo em vista que essa população está marcada, profundamente, na produção histórica e nas ciências humanas.

Para selecionar o conjunto de obras a ser analisado, levei em conta fundamentalmente que todas as representações são construções (ZORZATO, 2005). Assim submetidas à análises mais apuradas, todas essas fontes são referenciais empíricos

²³ Entrevista cedida pelo índio Atikum Aliano no ano de 1999.

importantes para as mais diversas abordagens da História do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul (GALETTI, 2000). Nesse sentido, procurei perguntar com que finalidade esses livros foram construídos? Quem são esses autores? E de qual lugar eles escrevem? Nessa perspectiva procurei eleger primeiramente livros que são referências para quem se dedica ao estudo da História Regional. Outro ponto fundamental para a seleção dos livros foi a facilidade de acesso e a linguagem de fácil interpretação, de modo que vejo “não apenas o que é tratado, mas também o que foi excluído e por que” (ZORZATO, 1998, p.25).

É importante mencionar que a História proporciona um espaço bastante adequado para a realização desse debate. Nos últimos anos, a escrita da história vem repensando e desempenhando uma função de não apenas resgatar e dar voz aos esquecidos da história, mas o próprio campo científico vem (re) elaborando questionamento na perspectiva de que a historiografia se redima de seu papel conivente na tentativa fracassada de erradicar os índios (MONTEIRO, 1995). Todo esse pensamento está se construindo no momento que a escrita da história.

Deu forma lógica a esta temporalidade linear que caracterizava a modernidade construindo o passado como dispositivo pedagógico para a construção das narrativas identitárias. Além disso tornou a perspectiva do devir como uma possibilidade calcada num presente que é o ponto de chegada do passado, este, como todas as potencialidades, como é o caso da tradição que constituindo a antinomia da modernidade é refundada constantemente legitimando a própria modernidade (LINHARES DA SILVA, 2004, p.03).

Para apresentar as obras regionais selecionadas foi necessário realizar uma classificação das respectivas, em 03 (três) grandes categorias. E a partir de alguns critérios escolhido para a análise os livros, seguidos de seus respectivos autores, foram organizados da seguinte forma:

1. Memorialistas e Historiadores que escrevem sobre o Mato Grosso do Sul e, devido a uma opção metodológica, não trabalham com a temática indígena.
2. Memorialistas e Historiadores que escrevem sobre a História do Mato Grosso do Sul e retratam a temática indígena de uma maneira secundária ou fragmentada, ou seja com pouca informação.
3. Memorialistas e Historiadores que escrevem e dedicam seus estudos à temática indígena.

Primeiramente, antes de iniciar a análise das obras regionais, é necessário apresentar uma das primeiras e mais importante obra da historiografia brasileira, *História Geral do Brasil*, do historiador Adolf Varnhagen.

Adolf Varnhagen nasceu em São Paulo (SP), onde morou pouco tempo. Filho de um alemão com uma portuguesa, Varnhagen é um homem de um pensamento conservador, concluiu seus estudos na Europa, onde morava desde os seis anos de idade. O fato de ser conhecido como o “Heródoto do Brasil” está relacionado com a pesquisa metódica que realizou nos arquivos estrangeiros sobre o Brasil (REIS, 2000).

A intenção de trazer Adolf Varnhagen para o texto é mostrar que muitos dos memorialistas e historiadores são inspirados nas idéias descritas por ele durante o ano de 1850. Pioneiro da pesquisa arquivística, Varnhagen, em seu longo estudo sobre os povos indígenas, descreve a surpresa de encontrar poetas e filósofos que estiveram e conviveram entre os indígenas.

Segundo o historiador José Carlos Reis, Varnhagen, ao escrever sobre os índios ele refere-se como sendo

uma gente nômade, que vivia em cabildas, morava em aldeias transitórias, pouco numerosa em relação à extensão do território. Violentos, mantinham guerras de extermínio entre si; bárbaros não nutriam os altos sentimentos de patriotismo. Sem amor a pátria, essas gentes vagabundas, em guerra constante constituíam no entanto uma só raça, falavam dialetos de uma só língua – a geral ou tupi. Era uma unidade de raça e língua que poderia tê-los levado à constituição de uma única nação. [...] Os laços de famílias, primeiro elemento da nossa organização social, eram muito frouxo. Os filhos não respeitavam as mães e só temiam os pais e tios. No amor, não havia sentimento morais. As delícias da verdadeira felicidade doméstica quase não podiam ser apreciadas e saboreadas pelo homem no estado selvagem. Rodeados de feras e homens feras, não podem nele desenvolver-se a parte afetuosa da nossa natureza, a amizade, a gratidão, a dedicação. [...] Eram fobos e infieis, incostantes, ingratos, desconfiados, impiedosos, despudorados, imorais, insensíveis, indecorosos! Eram fleumaticamente brutais! [...] Possuíam vários vícios: a hostilidade, a antropofagia, a sodomia, a vingança, comiam terra e barro (2000, p.36).

Para entender o discurso colonial de Varnhagen, busco explicação em Bhabha, pois o autor esclarece o sentimento de superioridade em relação aos colonizados e, de inferioridade em relação aos colonizadores. Segundo o autor, Varnhagen apresenta uma construção ideológica européia sobre o indígena, e demonstra como um sujeito do tipo degenerado, onde a “visibilidade declarada do colonizador é de civilizar ou modernizar o nativo”, (1998, p.75). De acordo com Bhabha (1998), o discurso de Varnhagen demonstra que o poder colonial produz o colonizado com uma realidade fixa.

Segundo Reis, Adolf Varnhagen descreve que esse passado colonial da História do Brasil, no qual marca a presença dos povos indígenas nessa terra de selvagem “deverá ser esquecido ou que não deverá influenciar na construção da nação brasileira, se preservado.

Deverá até ser preservado como antimodelo, como modelo daquilo que o Brasil não quer ser (2000, p.37).” Para Varnhagen, “esses capítulos dedicados ao indígena na *História Geral do Brasil* teria esta função: mostrar que o futuro do Brasil não poderá ter nesse passado a sua raiz. O presente-futuro do Brasil se assentaria em um outro passado, naquele que veio do exterior para por fim a essa barbárie e selvageria interiores” (2000, p.37).

Enfim, a história escrita por Adolf Varnhagen, demonstra que os indígenas são entraves para a formação da população brasileira e que a *História Geral do Brasil* firma-se em um passado paradigmático, construído por meio de uma genealogia. Principalmente no Brasil, esse passado descrito pelo autor deve servir como fonte de transformação contra as elites que procuram marginalizar os povos indígenas, negros, pobres, homossexuais entre outros.

Após apresentar algumas das principais idéias do historiador sobre o índio nacional, passarei o meu recorte para o Estado do Mato Grosso do Sul. Nesse momento tentarei entender de que forma memorialistas e historiadores tratam a presença do índio no Estado por meio das obras regionais.

A primeira categoria a ser apontada corresponde aos Memorialistas e Historiadores que por uma opção metodológica não escrevem sobre a temática indígena. Muitos são os historiadores que dedicam aos estudos da História do Mato Grosso do Sul assim podemos apontar uma série de nomes como: Marisa Bittar, Valmir Batista Corrêa, Lúcia Salsa Corrêa, Paulo Roberto Cimó Queiroz, Ana Paula Squinelo, Paulo Marcos Esselin, Nanci Leonzo, Carlos Martins Junior, Vitor Wagner Neto de Oliveira, entre outros. A seleção por um historiador em meio as grandes produções historiográfica do Estado, ficou cada vez mais difícil. Assim optei por escolher um historiador cuja a obra fosse acessível e de grande relevância para o Estado. A escolha pelo livro de Paulo Roberto Cimó Queiroz - *Uma ferrovia entre dois mundos: a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20* está relacionado por entender que a obra é bastante significativa nos meios acadêmicos e também para aqueles que pensam as políticas de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul.

O livro *Uma ferrovia entre dois mundos: a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20*, publicado em 2004, do historiador e professor da Universidade Federal da Grande Dourados, Paulo Roberto Cimó Queiroz, descreve uma completa e apurada pesquisa sobre a história da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, desde o início em Bauru (SP) até o final em Corumbá (MT). O livro reafirma o significado estratégico da Noroeste, não apenas à época de seu nascimento, mas até a conclusão de sua rede, acerca do desempenho econômico – financeiro (p.18).

Segundo as palavras do autor, esse

presente trabalho, [...] não deixa de representar uma continuação de meus estudos anteriores. Nessa nova fase das pesquisas agora mais direcionadas para a História Econômica, minhas atenções voltaram sobretudo para o aspecto específico da história da Noroeste ainda não estudado de forma sistemática [...] (2004, p.33).

De acordo com o historiador e professor da Universidade Federal da Grande Dourados, Osvaldo Zorzato, é importante, na nossa leitura “prestar atenção no lugar social que ocupa o **autor** e o momento histórico em que ele escreve” (2005, p.03 **grifo meu**). Assim, partindo da perspectiva de qual o lugar a pessoa escreve, foi necessário realizar uma pesquisa sobre a história desse autor. Segundo as informações retiradas da página eletrônica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (www.cnpq.br), o historiador, Paulo Roberto Cimó Queiroz, nasceu em Bauru e mudou-se anos depois para Dourados, com sua família. Graduou-se em História pela Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso e doutorou-se em História Econômica pela Universidade de São Paulo.

Compreender o lugar de onde o autor fala pode apontar alguns indícios da opção por não inserir os povos indígenas do Estado, os seus territórios tradicionais e dos confinamentos, em sua pesquisa. Diante de fatores fica evidente que apesar de escrever sobre a História Regional, o viés da economia adotado por Paulo Roberto Cimó Queiroz não inclui os povos indígenas do Mato Grosso do Sul.

Obedecendo às categorias, examino obras de Memorialistas e Historiadores que escrevem sobre a História Regional e retratam a temática indígena de uma maneira secundária ou fragmentada.

No livro *Mato Grosso, sua evolução histórica*, publicado em 1999, o conhecido memorialista Acyr Vaz Guimarães, preocupado em desvendar a conquista e povoamento do território do Mato Grosso do Sul, procura escrever a partir de “Aleixo Garcia, no período Quinhentista, ressaltar a importância da questão fronteiriça como Paraguai, para chegar ao período republicano e depois ao momento que caracteriza com de consolidação do desenvolvimento, com a chegada de Rondon” (p.04). Cuidadoso nos seus relatos, o autor oriundo de uma família de colonizadores, nomeia com detalhes nomes de famílias pioneiras que estiveram povoando a região, mas em nenhum momento de sua grande obra, se preocupa em mencionar a existência dos mais variados grupos indígenas na colonização do Estado e muitas menos suas respectivas características.

Por isso é interessante realizar uma crítica à obra de Acyr Vaz Guimarães. O conhecido memorialista trabalha no campo científico da memória individual, aquela

encontrada muitas vezes nos livros didáticos que privilegia somente aquilo que deve ser lembrado e, também, o que deve ser esquecido. Assim, o que deve ser lembrado, deverá integrar os livros e saberes necessários aos alunos para receberem a aprovação (ZORZATO, 2005, p.02).

Pautado, na idéia de Zorzato (2005), de prestar atenção no lugar social que ocupa o autor e o momento histórico em que ele escreve. Resolvi elaborar uma pesquisa sobre o memorialista. Assim, com base nas informações colhidas na página eletrônica da Academia Sul-Matogrossense de Letras (www.acletrasms.com.br), Acyr Vaz Guimarães nasceu em Ponta Porã (MS), em 1919. Foi membro do Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso do Sul e Sócio Correspondente a Academia de História Militar Terrestre do Brasil. O memorialista, ainda, é autor de vários livros, sendo *Seiscentas Léguas a pé*, *A saga Bandeirante*, *A guerra do Paraguai – suas causas*, *Guerra do Paraguai – verdades e mentiras entre outros*.

Seguindo os escritos do próprio memorialista, os pioneiros “[...] merecem estar inscritos nas páginas da nossa história para colorir a obra daqueles que vieram para reconstruir a terra que hoje é Mato Grosso do Sul [...]” (GUIMARÃES, 1999, p.216-217)”. Ao analisar a obra de Acyr Vaz Guimarães, percebo que o autor esqueceu que paralelo a esses pioneiros oriundos de diversas localizações do país (mineiros, paulistas, nordestinos, gaúchos, paranaenses), somaram-se a eles contribuições de cultura indígena, paraguaia, boliviana, asiática, libanesa e demais nações com a sua intensa pluralidade. Assim, a transitoriedade entre esses diversos grupos acabou levando a população do Estado a uma miscigenação. Enfim, toda diversidade cultural construída e afirmada no caminho histórico-cultural de cada segmento permite afirmar que o Estado de Mato Grosso do Sul compõem povos singularmente traduzidos. (BHABHA, 1998).

Nessa obra de Guimarães, embora possua no primeiro capítulo do livro dois subtítulos dedicados à questão indígena, sendo o primeiro intitulado de: *Os índios* e o segundo intitulado de *Pacificação dos Guaicurus*, não existe por parte do autor a preocupação de atualizar a bibliografia sobre a História Indígena. Ao contrário, as referências utilizadas são sempre as mesmas de outros memorialistas. Nos dois pequenos subtítulos dedicados à questão indígena, na obra do memorialista sobre a História do Mato Grosso do Sul, o que aparece, muitas vezes, é a imagem de um índio submisso. As entrelinhas do livro demonstram que a questão indígena somente é descrita na medida que o discurso transmite o roteiro que já se conhece *a priori* (ZORZATO, 2005).

O livro *Aspectos Históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do sul* (1988), de Lauro Joppert Swensson e de Lori Alice Gressler, descreve em uma ordem cronológica o povoamento e a colonização do Estado do Mato Grosso do Sul, mais especificamente do município de Dourados. O livro representou para os autores uma tentativa de organizar dados, informações e documentos históricos²⁴ sobre a História do Mato Grosso do Sul. Por isso, quando lançado, tornou-se material obrigatório de pesquisa para aquele que se dedica aos estudos da História Regional.

A obra está organizada em dois capítulos, sendo que o primeiro trata dos antecedentes históricos do povoamento e da colonização, tomando como ponto de partida a colonização espanhola no Estado e termina descrevendo os principais eventos que resultaram na divisão do Estado de Mato Grosso. O segundo capítulo, registra os acontecimentos que contribuíram para a formação do município de Dourados. A escolha desse livro é justamente para mostrar que as visões dos autores ocultam os povos indígenas do desenvolvimento do Estado. E muito menos, não mencionam as consequências que os indígenas sofreram e ainda sofrem por causa desse desenvolvimento desenfreado. Do mesmo modo, a imagem do índio quando retratada pelos autores, demonstra uma visão desarticulada da realidade.

Como afirma acima, é importante prestar atenção o lugar que ocupa o autor e o momento histórico em que ele escreve. Segundo informações retiradas da página eletrônica (www.progresso.com.br), do jornal “*O progresso*”, Lori Alice Gressler é doutora em Educação pela Universidade do Missisipi, nos Estados Unidos. A professora já ocupou o cargo de vereadora e anos depois foi eleita vice-prefeita no município. Atualmente, Gressler é professora aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Lauro Joppert Swensson é professor Mestre em Geografia e ministrou aulas no Centro Universitário da Grande Dourados.

O trabalho, que segundo os autores, tem a finalidade de facilitar os futuros estudos, procura desenhar a História do Mato Grosso do Sul a partir de uma visão desenvolvimentista, ressaltando sempre o caráter colonizador. Nesse sentido o que se observa é que os “sujeitos são sempre colocados de forma desproporcional em oposição ou dominação através do descentramento simbólico de múltiplas relações de poder”(BHABHA, 1998, p.113).

²⁴ Segundo os autores para a elaboração deste trabalho serviu como fonte de estudo: livros, relatórios, artigos de revistas, de jornais, cartas, atas, documentos oficiais e informações colhidas in loco, seja através de consultas ou de depoimentos gravados.

Na primeira parte do livro, em muitas passagens, demonstra-se essa afirmação. Assim, no primeiro capítulo, especificamente no terceiro tópico, denominado de “Os bandeirantes”, em seu primeiro parágrafo, faz se referência ao indígena e escreve que

Desde o início da colonização do Brasil, os portugueses utilizaram a força do braço indígena, abundante na nova terra, para atender as suas necessidades econômicas. Assim foi feito no período da extração do pau-brasil, nas grandes plantações de cana-de-açúcar, na exploração aurífera em Minas Gerais. No entanto, o trabalho forçado e as doenças dizimavam tribos inteiras (GRESSLER e SWENSSON, 1988, p.07)

Um pouco mais à frente, no segundo capítulo, mais precisamente denominado de “A posse e a ocupação das terras do Estado de Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai”, os autores procuram registrar em algumas páginas do livro a atuação colonizadora da Companhia Mate Laranjeira no território sulmatogrossense e o desenvolvimento que a mesma trouxe para a região

[...] a Companhia Mate Laranjeira exerceu uma moderada influência no povoamento da Região Meridional do Estado de Mato Grosso do Sul, fato este que pode ser justificado devido a grande mobilidade espacial de seus trabalhadores e em virtude da função itinerante da exploração da erva-mate. Em termos históricos o grande papel exercido por esta companhia foi o da preservação do quadro natural e da posse da maioria destas terras pelo Governo do Estado de Mato Grosso até o início do século XX. Esta situação favoreceu o processo de colonização no atual estado de Mato Grosso do Sul, [...] (GRESSLER e SWENSSON, 1988, p. 29-30).

Durante o tópico denominado de “Erva-mate”, Gressler e Swensson relatam que a Cia Mate Laranjeira possuiu um “grande número de mão-de-obra de origem paraguaia” e, em virtude desse fator, que a companhia “resolveu permanecer no Estado e iniciar a industrialização da erva-mate” (1988, p.28). Nessa parte do livro dedicada aos estudos da influência da erva-mate no Estado do Mato Grosso do Sul, os autores, Gressler e Swensson, em nenhum momento registram a presença de índios Kaiowá e Guarani como mão-de-obra empregada nos ervais e nem ressaltam que com o sucesso da Cia, ela acaba atingindo em cheio regiões densamente povoadas por aldeias indígena, tais como Caarapó, Juti, Campanário e Sassoró (BRAND, 1997).

Isso demonstra que apesar de apresentar em seu trabalho documentos que garantem a veracidade dos acontecimentos, os autores realizaram as respectivas leituras a partir da ótica dos grupos dominantes, sem questionar os procedimentos que ocultavam os grupos silenciados. Desta forma, muitos dos relatos apontados pelos mesmos já foram (re) elaborados. Para Bhabha (1998), isso significaria a reinterpretação do lugar do sujeito e não a retomada do espaço que o homem branco ocupou na época colonial.

Na segunda parte do livro, intitulada de “Antecedentes históricos do povoamento e da colonização do município de Dourados”, os autores dedicam os estudos mais intensamente à formação da cidade de Dourados. Por isso, não tem como escrever sobre Dourados e não mencionar os povos indígenas que lá habitam. Assim, Gressler e Swensson registram a presença desses índios em um tópico maior denominado de “Os indígenas” e em seguida descrevem em tópicos os povos que ali localizam: “Os Kaiwás”, “Os Guaranis” e os “Os Terenas”. Segundo Gressler e Swensson,

O problema maior na região não era simplesmente o fato de doar terras aos índios, mas, principalmente, recrutá-los para essas terras, tendo em vista a enorme dispersão em que os grupos indígenas do sul de Mato Grosso viviam; historicamente, desde o início da exploração comercial da erva-mate (1988, p.48).

Os autores, desde o início do livro, vêm narrando a História do Mato Grosso do Sul a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e de superação. Nesse sentido, em nenhum momento os autores sentiram-se preocupados em registrar os direitos dos povos indígenas que foram os que mais saíram prejudicados com a colonização e o povoamento do Estado e o que aconteceu com grande parte dessa população indígenas que habitavam essa região.

A preocupação dos autores no livro “é lembrar a suposta benevolência de uma elite da qual se considera porta-voz, e com isso não é necessário dizer o que teria acontecido com as terras dos índios” (ZORZATO, 2005, p.07). Com essa percepção construída e repassada até o presente que os autores descrevem que não existe problema em doar terras para os índios. Sendo que na verdade os índios não estão pedindo terra, eles estão reivindicando aquilo que lhes foi tomado pelas diversas frentes de expansão.

Embora marcando profundamente os estudos sobre a História Regional devido, ao grande trabalho de organização de fontes de estudos, o livro apresenta um conjunto de representações que privilegiam os interesses de um determinado grupo. Fazendo com que os estereótipos e preconceitos não consigam ser quebrados.

Seguindo, analisando as categorias, passo a examinar o último conjunto que equivale aos Memorialistas e Historiadores que escrevem e dedicam seus estudos aos povos indígenas, especificamente do Mato Grosso do Sul. Durante o levantamento dos autores que somente dedicam seus escritos à vida e história dos índios do Estado, o número de obras encontradas foi bastante grande. Com isso, ficou evidente que a produção histórica e as demais produções, principalmente no campo das ciências humanas, sobre os povos indígenas, têm aumentado em grande proporção. Atualmente existem inúmeros historiadores, como: Antônio Jacó Brand, Beatriz dos Santos Landa, Jorge Eremites de Oliveira, Osvaldo Zorzato, Iara Quelho de

Castro, Geovani José da Silva, Carlos Alberto dos Santos Dutra, Vera Vargas e outros, que pesquisam sobre os povos indígenas.

O historiador Antônio Jacó Brand, é exemplo desses pesquisadores que trabalham junto aos povos indígenas do Estado. Com mais de 30 anos de estudos dedicados aos povos indígenas, o professor da Universidade Católica Dom Bosco, possui mestrado e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, com as pesquisas voltadas à população indígena Kaiowá/Guarani.

Em entrevista, Antônio Brand, revelou que sua proximidade com os povos indígenas surgiu ainda quando era seminarista. Seu primeiro trabalho foi com o grupo Xokleng. Após ingressar no Ensino Superior, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve a oportunidade de trabalhar como voluntário na Operação Amazônia Nativa/OPAN. Sempre dedicado aos estudos sobre os povos indígenas, o historiador vem para o Mato Grosso do Sul trabalhar na OPAN e no CIMI.

Anos depois, já como professor da UCDB, Antônio Brand, assume a difícil tarefa de coordenar o Programa Kaiowá/Guarani²⁵, um trabalho de pesquisa multidisciplinar e interinstitucional, tendo em vista, a intervenção de pesquisa e extensão junto à população indígena Kaiowá/Guarani. O projeto iniciou suas atividades em 1996, inserido dentro do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI/UCDB, com uma grande equipe de pesquisadores das mais variadas áreas de interesse. Diante de toda uma organização e apoio financeiro, o Programa Kaiowá Guarani conseguiu gradativamente ampliar seu campo de atuação.

Atualmente o programa, continua vinculado ao NEPPI, mas inserido no projeto Rede de Saberes: a permanência de indígenas no Ensino Superior.

Diante do percurso pelas obras historiográficas de memorialistas e historiadores do Estado, observei que somente as produções que não fazem opção pelos povos indígenas chegam às escolas e aos cursos de formação de professores. Já os estudos voltados à temática indígena ficam somente restritos aos espaços acadêmicos para o uso de especialistas e estudiosos nas universidades.

Na grande maioria, os estudos sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul, estão ancorados em aporte teórico e com isso dificulta a circulação entre as escolas e os professores. Durante a pesquisa, pude identificar que existe somente uma publicação destinada aos professores, intitulada de *A temática indígena na escola: novos subsídios para*

²⁵ O Programa Kaiowá Guarani nasceu de uma proposta da Universidade Católica Dom Bosco e da Diocese de Dourados/MS.

professores de 1º e 2º graus, organizada por Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Bensi Grupioni. Essa obra, publicada em 1998, reúne textos de mais de 22 autores, referentes aos mais variados povos indígenas do Brasil.

Por meio do levantamento, analisei que no Estado não existe um livro que viria ao encontro das exigências constitucionais suprindo, em parte, a não formação dos professores para o trabalho pedagógico voltado ao respeito e ao diálogo com as diversidades culturais/diferenças, colaborando, assim, com o processo na realização de um currículo intercultural. Por esse motivo, acredito ser importante a publicação de um livro como subsídio para os/as professores/as da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, sobre a realidade passada e presente dos povos indígenas que vivem atualmente nesta região.

CAPÍTULO II –

AS MANIFESTAÇÕES DA IDENTIDADE INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS

1,2,3 indiozinhos

4,5,6 indiozinhos

7,8,9 indiozinhos

10 um pequeno bote

(refrão)

Iam navegando pelo rio abaixo

Quando o jacaré se aproximou

E o pequeno bote dos indiozinhos

Quase vazio virou

(refrão)

(Indiozinho – Eliana)²⁶

Nesse capítulo da dissertação pretendo descrever as manifestações dos estudantes de escolas de Campo Grande/MS sobre os povos indígenas do Estado. Manifestações que provocaram em mim sentimentos - “mal-estar” – e revolta, que me faltam palavras para descrever. Mais todo esse “mal-estar” não vem daquilo que estava lendo e analisando, mas um “mal-estar” por saber que pertencço a uma instituição que tem contribuído fortemente para a construção de “processos de negação do ‘outro’ [...] no plano das representações e no imaginário social” (CANDAUI, 2002, p.126).

²⁶ Indiozinho – Eliana, 1993. Álbum: Os dedinhos.

Durante todo um tempo, exercendo o magistério, e agora com as leituras realizadas no Mestrado ficou evidente que a problemática das relações entre escola e cultura é essencial para o crescimento e o desenvolvimento de todo o processo educacional. Pois, para muitos, não existe educação que não esteja firmada em raízes culturais de uma sociedade, particularmente, no momento histórico atual. Em meio às reflexões que circulam no cenário acadêmico, envolvendo o ambiente escolar, fica claro que uma prática pedagógica não pode ser realizada sem garantir conflitos e tensões, e sem que o conceito de cultura não esteja presente.

Nesse caso, sem dúvida, posso afirmar que a escola é uma instituição cultural. Pois nela, “circulam diferentes saberes, sendo que alguns deles adquirem maior visibilidade e outros são interditados, em relações de força nas quais produzem maneiras de narrar e atribuir significados” (BONIN, 2007b, p.01). Assim, entre essas e outras afirmações podem constatar que tanto a escola quanto as práticas educativas parecem ser um desafio para muitos pesquisadores, nesse campo de conhecimento. Segundo Gimeno Sacristán

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a idéia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional (*apud*, Moreira e Candau, 2001, p. 21).

Diante dessa utopia, fica notável que esse é o modelo cultural e hegemônico de escola empregada na nossa formação histórica. Tal modelo acaba selecionando saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Com toda uma postura assumida pela escola, fica evidente por que muitas vezes o ambiente escolar não permite a circulação de diferentes saberes que possam atribuir significados para o conceito de identidade e diferença. Assim, um dos grandes desafios, tanto para a educação, quanto para a escola seria a inserção de modelo que garantisse o respeito e ensinasse a viver junto daquele que é diferente de nossa sociedade (MARIN, 2006).

De acordo com Candau (2002), Fleuri (2003), Gusmão (2003), Moreira (2002) e Vorraber (2006), muitos estudos e pesquisas têm sido realizada no Brasil, com a perspectiva

de mostrar a visão monocultural que a escola tem assumido, padronizando os conteúdos e os sujeitos presentes no processo educacional e nas práticas escolares.

Foi visualizando todo esse horizonte escolar e as diferentes culturas que se atravessam tanto no espaço quanto na prática pedagógica que surgiu a intenção de pesquisar as manifestações dos alunos sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul.

Antes de iniciar o registro das manifestações dos estudantes quero, primeiramente, relatar um pouco da experiência que tive durante a realização da pesquisa, nas escolas selecionadas. O trabalho, logo nas primeiras semanas, demonstrou que existe uma necessidade urgente das escolas, em dialogar com conceitos que estão distantes do seus conteúdos curriculares. A pesquisa demonstrou que as escolas não possui na sua grade curricular nenhum projeto e nem um tipo de trabalho com questões ligadas aos conceitos de identidade e diferença. Por isso que muitas vezes esses conceitos quase não são abordados e quando ocorre acaba sendo colocado de maneira fragmentada.

Durante os dois anos de pesquisa de campo, na escola A, somente foram registrados três trabalhos que proporcionassem o aluno conhecer e dialogar com a diferença. O primeiro trabalho ocorreu no segundo bimestre do ano de 2006, quando a professora de Educação Artística solicitou aos alunos que reproduzissem a grafia da cerâmica dos índios Terena e Kadiwéu. A segunda atividade desenvolvida ocorreu, também, no segundo bimestre do mesmo ano. Em virtude as comemorações da Semana da Consciência Negra, a escola realizou uma visita com os alunos do Ensino Fundamental a Comunidade Remanescentes de Quilombolo de Furnas do Dionízio²⁷.

Na visita à comunidade, tive a oportunidade de acompanhar os alunos. Lembro, que nesse dia a ansiedade dos estudantes era grande em conhecer os “escravos”, termo empregado pelos alunos para se referir aos remanescentes do quilombo. Ao chegar ao local, percebi a decepção por parte de alguns, outros ficaram mais distante. Mas, o preconceito e o silenciamento, em relação a outra cultura, podia ser observado por mim, no momento das perguntas, durante a roda de contos. Nesse momento, escutando as perguntas dos estudantes, muitas questões foram surgindo, como: Qual o sentido dessa visita para os alunos? Que saberes, descrições, explicações escolares, ali se confirmam e ali se constroem? Que histórias contam para sua família, ao retornarem para a casa? O que merece ser lembrado nesse passeio? Diante de tantas perguntas, penso que o importante seria tornar o conhecido re – conhecido. Nas palavras de Bonin, isso pode ser explicado porque o diferente sempre é

²⁷ A Comunidade Remanescente de Quilombo de Furnas do Dionízio está localizada no município de Jaraguari, aproximadamente 45km de Campo Grande e possui um total de 500 habitantes.

Narrado em discursos escolares, midiáticos, literários, cotidianos, [...] e essa certeza daquilo que eles “são” produz aquilo que, vendo neles, aceitamos – porque cabe nas estreitas margens dos estereótipos – ou rejeitamos – porque não coincidem com os sujeitos autorizados a ocupar esse lugar descrito, ordenado, produzido em relações de poder e de saber (2007a, p.125).

O terceiro e último trabalho registrado foi durante a comemoração do Dia do Índio (19 de abril) no ano de 2007²⁸. Durante o horário de intervalo, os alunos da Educação Infantil, caracterizados de índios, por suas professoras, foram até o pátio da escola para dançar e cantar. Para a atividade, as crianças foram todas pintadas e caracterizadas com vestes que representavam a dança do bate-pau²⁹, logo em seguida outro grupo dançou a música “*Vamos brincar de índio?*” da apresentadora da Rede Globo Xuxa Meneguel. No pátio, os demais alunos pararam para assistir e demonstraram entusiasmo com que estavam vendo. Após o final das apresentações, a professora da Educação Infantil, que coordenava as atividades, relatou que “desde cedo os pequenos tem que apreender sobre os índios, saber os modo de vestir, dançar e comer, e mais, entender que eles que são os verdadeiros donos da nossa terra”. Nas palavras de Canclini (2003), todas essa apresentação realizada pelo alunos na escola, caracteriza como um palco em silêncio, onde todos compartilham um saber subentendido.

Observa-se, que as três atividades pedagógicas realizadas pela escola A aconteceram devido as datas comemorativas. Para Bonin, “as comemorações oficiais, fixadas como datas nos currículos escolares, são versões de acontecimentos articulados à identidade nacional, reelaborados e fixados em estratégias de poder” (2007a, p. 116).

As comemorações das datas oficiais é a maneira que grande parte das escolas integram no currículo, aqueles sujeitos que são e estão “fora do lugar” e não integram uma sociedade fluída. Nesse caso, os sujeitos indígenas quando apresentados na versão escolarizada do Dia do Índio, não aparecem como sujeitos capazes de lutar pelos seus direitos, como a garantia de suas terras e seu o respeito pelo seu modo de vida. Ao invés disso, a escola, passa aos seus estudantes uma imagem de um sujeito folclórico, representado pela alegria das danças e a ingenuidade do povo.

²⁸ No Brasil o Dia do índio foi introduzido em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto n. 5.540. (BONIN, 2007a).

²⁹ Dança da etnia Terena, que relembra a participação do grupo na Guerra do Paraguai (1864-1870), a dança é executada somente por homens de várias idades, de crianças a idosos. Toca-se flauta e tambor para dar ritmo aos passos dos dançarinos. As cores do ritual são a vermelha, a azul e a branca. As vestes, de penas de ema e de palha, são especialmente preparadas para a dança. Os homens carregam longas taquaras nas mãos e com elas desenvolvem uma coreografia, ora batendo as taquaras com as de outros dançarinos, ora batendo-as no chão. O final da dança é marcada pela reunião dos dançarinos em círculo e a união das taquaras, sobre as quais é colocado um guerreiro, que é então erguido e ovacionado.

Já na escola B, constatei que somente as professoras da Educação Infantil realizam atividades como as descritas anteriores. Segundo a professora de História, a escola, somente agora, no segundo bimestre de 2007, está se preparando para realizar um trabalho com os alunos durante a Semana da Consciência Negra. De acordo com o relato da professora, esse trabalho, está sendo realizado, por que é exigência da Secretária Municipal de Educação - SEMED.

Diante desses registros observo que todos esses significados ainda não atribuídos poderiam ter um outro sentido se a diferença fosse trabalhada como eixo curricular e não como elementos pontuais. O fato de não conhecer a realidade indígena de nossa sociedade, se torna-se cada dia mais evidente, por que muitas vezes a escola acaba deixando de estudar a diferença. Diferença, que, neste caso, é tratada como um desafio dentro dos meios escolares e não como uma necessidade, conforme evidenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN's), através do tema transversal Pluralidade Cultural. (FLEURI, 2001).

Os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais constituem uma estratégia fundamental para a formação do homem, onde exige a construção e o reconhecimento do outro. Nas duas Escolas onde se desenvolveu a pesquisa foi possível identificar que os PCN's não estão contemplados na prática do professor em sala de aula. Visto que nos PCN's, especificamente de História e Geografia, através da Pluralidade Cultural, é possível abordar todos os grupos étnico-culturais que compõem o território sul-matogrossense, pois o documento procura relacionar problemáticas locais, "buscando explicações abrangentes, que dêem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas". (PCN'S, 2001, p.64).

No documento, as propostas ligadas à diferença ou à diversidade cultural apresentam amplas possibilidades de aprofundamento de estudos, aos professores. Já as temáticas buscam desenvolver no aluno o reconhecimento da diversidade e aproximações ao modo de vida, de culturas, crenças e de relações sociais, econômicas e culturais (PCN'S, 2001).

Com as possíveis questões fica evidente que "não basta, portanto, levar o educando a perceber a existência do outro, culturalmente distinto. É necessária uma nova postura diante do outro" (BRAND, 2002, p.148), incluindo a idéia de intercâmbio, da interdependência, do diálogo e da negociação entre as pessoas de cultura diferente, baseada no princípio fundamental da igualdade de condições (MARIN, 2006).

Por não contemplar em suas práticas pedagógicas questões que cercam os estudos da pluralidade cultural, as escolas têm se apresentado "por diversas vezes [como] veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um

conhecimento dado e assimilado [...]” (GUSMÃO, 2002, p.92), resultando em seu discurso colonizador sempre um sujeito como uma população do tipo degenerado (BHABHA, 1998).

Assim, baseado na coleta de dados realizada durante o período de 2005 à 2007, nas duas escolas de Campo Grande (A e B), apresento, divididas em categorias, as redações que expressam as manifestações de estudantes que cursam o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 11 à 14 anos. Em alguns casos as manifestações também aparecerão na forma de entrevistas, técnica do grupo focal e desenhos, sendo todos elaborados pelos alunos. Com base nesses discursos, produzidos pelos alunos, sobre os povos indígena que fundamento o meu pensar sobre o modelo educacional monocultural que tem assumido a escola.

2.1. “Quando eu ouço falar de índio, eu imagino um monte de índios cantando - u,u,u, ...” o estereótipo dos alunos sobre os povos indígenas.

*Morava numa ilha perdida e deserta
Deserta, ilha deserta da dor
Sonhava com um índio
Que me desse alegria
E esse índio era você amor(2x)
Com um penacho na cabeça, de uma tribo de paz
Tocava tambor, eu quero mais, eu quero mais(2x)
O seu amor é canibal
Comeu meu coração
Mas agora eu sou feliz
O seu amor é canibal
Meu coração
Agora é todo carnaval(2x)
(Canibal – Ivete Sangalo)³⁰*

A idéia dessa seção é apresentar os estereótipos dos alunos como uma forma de conhecimento. Conhecimento que coloca o diferente no lugar do já conhecido (BONIN, 2007a). A intenção surgiu no momento que comecei a ler e separar em categorias as manifestações dos estudantes. Nesse momento, elaborei questões para os estudantes escreverem as redações. As questões formuladas foram: O que vocês sabem sobre os povos

³⁰ Canibal – Ivete Sangalo, 1999. Albúm: Ivete Sangalo. Composição Paulo Massadas, Ivete Sangalo, Michael Sullivan

indígenas? Em que momentos, vocês ouvem falar de índio na escola? Além da escola, aonde vocês escutam falar sobre os povos indígenas? E o que é falado sobre eles? Enquanto os alunos produziam as redações, fiquei atento, e passei anotar no caderno de campo, perguntas, brincadeiras e qualquer manifestação realizada pelos alunos.

Antes de escrever o texto, quero registrar que foi fundamental a leitura de alguns escritos de Homi Bhabha, Stuart Hall, Nestor Canclini e Reinaldo Matias Fleuri.

Na análise das redações, procurei identificar as expressões mais recorrentes sobre os povos indígenas. Nesse exercício, observei que muitas das manifestações, apresentavam o mesmo estereótipo, voltados a traços exagerados e muitas vezes simplificados, que nas palavras de Bhabha, significa como “uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação” (1998, p. 117).

O estereótipo pode ser entendido como “um modelo rígido a partir da qual se interpreta o comportamento de sujeitos sociais, sem considerar o seu contexto de intencionalidade [...] Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro” (FLEURI, 2006, p. 498).

Pautado nesses conceitos, entendo que em uma manifestação estereotipada, é possível identificar um conjunto de descrição a grupos de sujeitos, colando-os à natureza para torná-los fixos. Segundo Bhabha (1998), essa fixidez do sujeito, ocorre por que o discurso estereotipado não permite a possibilidade de movimento e dinamismo e impede a produção de outros sentidos. Por esse motivo que Hall (2003), determina que o estereótipo reduz, naturaliza e estabelece a diferença. Com base nessa afirmação destaco algumas manifestações estereotipadas, escritas pelos estudantes.

Índio é uma cultura que vive só nas matas que não tem comida, não tem forno para fazer as coisas. Eles pintam a cara, vivem em tribo, dançam todos os dias, não conhecem muitas coisas, caçam onças e etc. Se vestem com penas, se enfeitam com dentes, peles de animais. Eles fazem algum ritual todo dia e moram na casa de palha. (aluno, 11 anos, 6º ano – Escola A – Material coletado no ano de 2005).

Os índios fazem arco e flecha para se defenderem e eles fazem colar e pulseira de tudo, mas o que mais fazem é de semente de planta. Eles fazem casa de palha e é uma cultura, mas tem gente que não gosta dessa cultura dos índios, não sei por quê? Eu acho muito interessante a cultura deles. (aluno, 11 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2006).

Eu sei que os índios são povos antigos que vivem em floresta e eles vivem até hoje. Os portugueses foram os primeiros a conhecer os índios e até hoje existem aldeia no Brasil. (aluno, 12 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

Que é um povo diferente, que se pintam, andam quase nus e tem um estilo de vida diferente do nosso. Adora o sol, a lua e fazem até danças para eles. Eles ainda moram em aldeia, em tribos e são muito unidos. Plantam, caçam e pescam para sobreviver. (aluna, 13 anos, 8º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2006).

O primeiro grupo de manifestações, ao mencionar que os índios “pintam a cara”, “vivem em tribo”, “vivem na floresta”, “dançam todos os dias”, “caçam onças”, “se vestem com penas”, “se enfeitam com dentes e peles de animais”, “andam quase nus”, “adora o sol e a lua”, posicionou os povos indígenas como sujeitos estáticos, ou seja, primitivos. Isso demonstra que nessas narrativas estereotipadas, ocorreu atribuição de certas características ao sujeito indígena (BONIN, 2007a). Ainda nessas manifestações, observa-se que a existência dos índios, ainda está presa em raízes históricas da dominação, “marcado pela negação de sua alteridade” (CANDAUI, 2002, p.126).

Quando eu ouço falar de índio, eu imagino um monte de índios cantando - u,u,u, É muito legal, eu imagino também eles com aquelas roupas quase nus. Eles são bem diferentes. É bem legal, eu imagino também as cabanas, roupas, o u,u,u, e, e muito mais. (aluna, 12 anos, 7º ano – Escola A – Material coletado no ano de 2006).

Os índios moram na oca com a sua família, se alimenta de mandioca e arroz, feijão. Tem várias tribos. Cada tribo tem um líder, esse líder tem que saber tudo que acontece na tribo. Na tribo, em Dourados existe uma tribo como eles moram em cidades a maioria das vezes são atropelados e vão morrendo aos poucos. Eles são em muitos tem várias tribos. (aluna, 11 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os povos indígenas viviam em pequenas cabanas, tinha uma vida um pouco dura, porque os povos matavam outros índios. Eles construíam seus abrigos, que são as aldeias, que moram vários deles. Nessas aldeias, os índios vivem em grupo e cada grupo planta um tipo de comida. Mas agora tudo mudou, os índios moram em casa e tem muitas oportunidades na vida, eles trabalham na cidade e no corte de cana. (aluna, 12 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

Os índios viviam em aldeias, antes comiam somente o que plantavam. Hoje comem o que plantam e o que compram. Antes vestiam roupas feitas por eles, agora usam roupas mais descentes que cobrem uma parte do corpo. Os índios até uma certa época não eram independentes como agora lutam pelos seus direitos e deveres como pessoas iguais a outras e vencer a discriminação. (aluna, 12 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

São pessoas normais, como nós que seguem culturas muito diferentes, antigamente morava em ocas, e agora moram em casas de tijolos. Alguns índios moram em casas improvisadas, pois não tem condições de fazer uma casa melhor. Comem mandioca, milho, arroz, feijão e ganham cestas básicas que vem mantimentos necessários para eles sobreviverem. (aluna, 14 anos, 9º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os índios têm uma comunicação muito forte com a natureza, são patrimônio histórico, seus habitantes são diferentes dos nossos foram criados isolados no mundo deles. . (aluno, 14 anos, 9º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os índios têm pena na cabeça, eles pinta o rosto, ele fica descalço, ele deita no chão e entra na oca sem cama. O índio ainda faz lança, arco e flecha para caçar e pescar. A lança, o arco e a flecha dos índios serve para a guerra. (aluno, 12 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2006).

Na verdade os índios são como nós, tem índio bom e índio ruim. Os índios pegam peixe para comer e esquentam numa fogueira, comem peixe puro é dá para cada um. (aluna, 12 anos, 6º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2006).

O índio é moreno. Usa arco, flecha e lança para defender e alimentar. Mora na aldeia e lá tem sua oca. Hoje alguns índios moram na cidade e já estão perdendo sua cultura. Tem índio que não gosta de branco. (aluna, 13 anos, 8º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

As expressões apresentadas demonstram a imagem de um índio, como sujeito estático. Diante dessas manifestações, remeto-me as palavras de Bhabha, quando escreve que “os sujeitos do discurso são constituídos dentro de um aparato de poder que *contém*, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista” (1998, p.120).

Perante as manifestações, fica evidente que estudantes narraram seus estereótipos, a partir de verbos conjugados no presente e pretérito: “comem”, “plantam”, “vivem”, “moram” “viviam”, “comiam”, “plantavam” e “vestiam”. Além dos verbos, é possível destacar algumas narrativas que estão sendo contraditórias. Isso revela que “os estereótipos são continuamente produzidos no cotidiano, em conversas e em pequenas histórias, que parecem confirmar a ‘verdadeira natureza’ dos sujeitos” (BONIN, 2007a, p.140).

Nas manifestações, “tinha uma vida um pouco dura”/”Mas agora tudo mudou” – “moram na oca”/ “moram em casa de tijolos” – “produziam alimentos”/ “estão passando fome”, mostra que fram “construídas em oposição ao um lugar supostamente original ou natural dos povos indígenas”, como afirma Bonin (2007a, p.147). Nesse sentido, enquanto pesquisador, não pretendo levantar questionamentos quanto à real situação em que vive os povos indígenas no Brasil, e nem no Estado do Mato Grosso do Sul, mas deixar evidente que “problematizar os efeitos desses discursos no aprisionamento da existência indígena no passado [...] são condições interditas aos índios no presente, quando estes são narrados como sujeitos no tempo passado” (BONIN, 2007a, p.148).

Diante dessas primeiras manifestações, observa que existe uma tensão entre as falas dos estudantes. Compreende por um lado de maneira predominante que os índios, são tratados como identidades fixas, ou seja, imóvel, perdido no tempo. Desse modo, entende-se que os estudantes “apreendem a simbologia que envolve a estereotípia e reproduzem-na a longo da história” (FLEURI, 2006, p. 498). De outro lado, em poucas manifestações, os alunos descrevem o índio como sujeito social, sobretudo, como invasor de terra, guerreiro e desnutrido.

Em meio às expressões apresentadas, fortes indícios revelam que os alunos conseguem observar e descrever a verdadeira realidade dos povos indígenas. Para Bhabha esse fato acaba gerando certas tensões devido os “novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (1998, p.20) o que acaba criando um “entre-lugar”.

Continuando com a discussão de estereótipo, observei que não foram somente às manifestações produzidas por meio das redações que apresentava um sujeito indígena estereotipado. Nos desenhos produzidos pelos estudantes, o sujeito indígena estereotipado ainda se repetia. Os desenhos foram solicitados aos alunos do 6º e 7º Ano das escolas (A e B). Para elaboração das ilustrações, pedi para as professoras realizar as seguintes perguntas: O que é índio para vocês? Como vivem os povos indígenas, hoje? Assim, de acordo com as perguntas, pude identificar a verdadeira imagem de índio que os alunos possuem. Na atividade, muitos estudantes, preferiram preparar um desenho em vez da escrita, conforme relato das professoras de Língua Portuguesa da escola A e a professora de História da escola B. Segundo as professoras, outros estudantes, além de produzir a redação, também optaram por elaborar um desenho. Os desenhos apresentados abaixo, foram feitos pelos alunos. Cada ilustração é acompanhada pelos nomes sugeridos pelos alunos. Apresento algumas ilustrações:

Desenho 01 – O lugar onde mora o índio

(aluna, 11 anos, 6º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2006).

Desenho 02 – A casa do índio

(aluno, 12 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2006).

Primeiramente, as ilustrações demonstram a forte relação que existe entre os povos indígenas e a natureza. No desenho 1, percebe-se a imagem de uma índia ornamentada dentro de oca coberta de palha. Segundo o relato da aluna da escola B, “a oca é o lugar onde o índio mora”. Nesse desenho, observa que a mulher indígena está no centro da oca, em cima de alguns degraus, a perguntar a aluna sobre o que significaria, ela não respondeu. Ainda no desenho, é possível verificar duas crianças indígenas ornamentadas jogando bola, sob um sol que recebe o nome de Tupã. Para a aluna, Tupã é o nome que os índios davam para o sol.

No desenho, temos novamente a presença de uma oca no centro da ilustração e a figura de um homem indígena quase nu. Esse indígena aparece com ornamentos sobre o braço e a cabeça e uma pintura sobre o corpo. O desenho 2, ainda aponta concepções importantes da cultura indígena, como à presença do cachorro, a fogueira e a rede. Segundo o aluno da escola A, dentro da rede que está no interior da oca, tem um índio dormindo. Ao perguntar sobre o que isso significa, o aluno respondeu que “os índios não tem nada para fazer, porque ganham cesta básica do governo”.

Desenho 03 – O nosso índio



(aluno, 12 anos, 7º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2006).

Na ilustração 3, observa-se que a imagem de um sujeito indígena, como o corpo nu, sendo coberto apenas por uma tanga, o rosto pintado, cabelo baixo, um cocar na cabeça e nas mãos um arco. De acordo com o aluno: “esse é o índio que acredito que existe no Brasil e aqui na cidade de Dourados³¹ e Campo Grande”. Após esse fala, o mesmo estudante perguntou: “Porque aparece na televisão o índio com roupa e no nosso livro o índio está pelado?”.

Com base nessa fala, percebi que a escola, tem contribuído fortemente para construção dessa identidade fixa, sólida, fora do tempo e principalmente fora do lugar. Nesse caso, a instituição escolar, parece copiar o modelo de nossa formação histórica, que “está marcada pela eliminação física do outro, ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade” (CANDAUI, 2002, p.126).

De fato, o modelo escolar é resultado de uma sociedade colonial européia, que tende a inferiorizar um indivíduo, por pertencer a outro grupo étnico diferente. Todos esses valores empregados à escola foram produzidos ao longo dos séculos, e tem difundido e posicionado imagens opostas de um sujeito frente ao outro. O silenciamento do outro, foi percebido nas manifestações dos alunos por meio do discurso colonizador.

Os índios são pessoas diferentes da gente. Eles são muitos discriminados, eles vivem em aldeias e tem muitos descendentes. Os índios vivem em aldeias, na maioria não usam roupa, mas sim tangas. São criados em tribos, tem suas próprias características. Os índios de hoje estão passando fome, porque não têm comida para comer. E com isso muitas crianças estão morrendo. (aluna, 12 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

Os povos indígenas são diferentes dos brancos europeus. Eles são negros e vivem em aldeias. Os portugueses quando chegaram ao Brasil, viram aquelas pessoas nuas, sem roupa. Hoje tem índios que vivem pelados, mas tem índios que aprenderam com a gente a usar roupa. (aluno, 13 anos, 8º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Nas expressões dos estudantes, fica possível, perceber um discurso que gira em torno de relações de poder e saber, sobretudo na produção de certas hierarquias e na legitimação de determinadas ordens, como afirma Bhabha (1998). As manifestações produzem o diferente como alguém não civilizado, bárbaro e inferior. Para Bhabha, “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados” (1998, p.111). Assim, fica visível que esse discurso

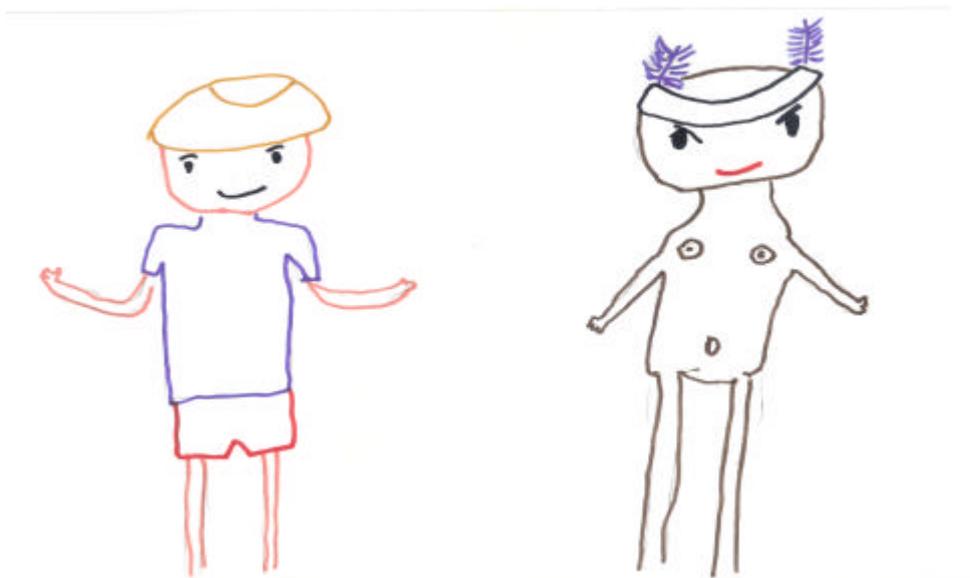
³¹É a segunda maior cidade do Estado do Mato Grosso do Sul, e apresenta um grande contingente populacional indígena.

busca unificar e governar, agregando sujeitos e práticas em uma totalidade reconhecível. E tanto os sujeitos quanto os acontecimentos são posicionados e ordenados em narrativas que colaboram fixar determinados sentidos. No entanto, essa é uma edificação fraturada continuamente pela própria instabilidade da linguagem. O discurso colonial não é fechado e coerente. O poder que nele opera não funciona como estímulo ou interdição apenas, uma vez que as relações de poder/saber são instáveis e ambivalentes (BHABHA, 1998 *apud* BONIN, 2007a, p. 90)

Assim como Bonin (2007a), a intenção de dialogar com Bhabha em meu texto, veio no sentido das contribuições que são essenciais para entender e compreender determinadas manifestações produzidas pelos alunos sobre os povos indígenas do Brasil, e mais especificamente do Mato Grosso do Sul. Nesta direção, examinando algumas manifestações dos estudantes foi possível identificar que em algumas redações e desenhos, destacava a presença do índio por meio dos eventos históricos, demonstrando a idéia de que “o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (BHABHA, 1998, p. 111).

Além, das redações produzidas pelos alunos, os desenhos também revela uma submissão do colonizador sobre o colonizado. Assim como nos desenhos anteriores, o nome sugerido pelo aluno acompanha a ilustração.

Desenho 04 – O índio e o português



(aluna, 12 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2006).

Desenho 05 – O índio e a natureza



(aluno, 13 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2006).

Nas ilustrações 04 e 05, a imagem do índio é representado, num ambiente harmônico, cercado de elementos da natureza. No desenho 04, aparece o sujeito nú e com um adorno na cabeça que caracteriza facilmente o indígena. O índio está acompanhado do português. Segundo, a aluna, o índio foi obrigado a mostrar o território do Brasil para os portugueses. No desenho o índio aparece nú e o português vestido. No desenho 05, destaca a figura de um índio com seu corpo pintado, usando um ornamento, que segundo o aluno seria o arco. Ainda nessa figura, temos o índio ao lado da mata vestido com uma pequena tanga. Ao perguntar o aluno, o que significaria, respondeu: “O mato é o lugar que o índio mora”.

Os desenhos foram separados devido o momento em que foram sendo produzidos. Segundo, o relato da professora de História, da escola B, durante a aula com o tema: Descobrimento do Brasil, solicitou aos estudantes a elaboração de desenhos, com objetivo de fazer uma sondagem do conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas. Paralelo ao desenho, a professora exigiu um breve comentário. De acordo com a professora, um pequeno grupo recusou-se a elaborar o desenho. Mas, as ilustrações produzidas revelam a falsa idéia de submissão indígena ao povo europeu. Para, o aluno 7º ano, da escola B, “meu desenho representa a boa amizade e o contato entre os povos indígenas e os colonizadores, ao chegar nas terras do Brasil”. Outro aluno, da mesma sala, falou que “os portugueses foram amigos

dos povos indígenas, pois os portugueses foram responsáveis por ensinar muita coisa aos povos indígenas”.

Para o desenho 05, o aluno do 7º Ano, da escola B, descreve sua ilustração como sendo “o índio apresentando a mata para os portugueses”.

As ilustrações 04 e 05, demonstra a forte presença do discurso colonial. Nos desenhos, somente estão sendo retratados o discurso que o colonizador organizou e, sobretudo, reproduziu sobre os povos indígenas. Seguindo nessa perspectiva, apresento algumas manifestações narradas pelos estudantes, por meio dos eventos históricos.

Os povos indígenas foram os primeiros a chegar ao nosso país, antes de Pedro Álvares Cabral. Eles são uns povos que depende deles mesmo, na é de se precisar de outros. Eles mesmo que constrói seus abrigos, que são as aldeias, que moram vários deles. (aluno, 13 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

Quando os portugueses chegaram aqui eles começaram a escravizar os índios, também aconteceu com os negros. Os portugueses pegavam os índios e faziam um monte de coisa, trabalhavam, faziam barco para eles e davam só colar e roupas para os índios. Eles tinham que cortar as árvores todinha para fazer casa e barco para eles. (aluno, 11 anos, 6º ano – Escola A – Entrevista realizada no ano de 2006 – Grupo Focal).

Os índios é como se fosse um cidadão também, mas algumas pessoas não respeitam os índios certo, [inaldível] eles não da o que o índio precisa, como moradia, comida e tem mais, não são todos os índios que lutam com arma e essas coisas. Mais alguns índios com a tribo deles viveram bastante tempo e eles estão roubando terras de outras pessoas. (aluno, 11 anos, 6ºano – Escola A – Entrevista realizada no ano de 2006 – Grupo Focal).

Os índios é todo um povo nativo que foi encontrado nas terras durante as buscas dos colonizadores portugueses. (aluna, 13 anos, 8ºano – Escola A – Entrevista realizada no ano de 2006).

Os índios eles na verdade que descobriram o Brasil antes dos portugueses, porque eles já moravam no Brasil só que os portugueses sacana com eles, acabaram pegando esse título e ficou sendo hoje na História quem descobriu o Brasil. Foram os portugueses, mas na verdade quem descobriu foram os índios e que [inaldível] não precisam de armário, faca e copo porque os índios não sabem conviver com essas coisas porque os índios não precisam de comida e bebida. Se as pessoas derem um pedaço de terra para eles, os índios vão saber cultivar a terra, para plantar e podem fazer sua própria comida. (aluno, 11 anos, 6ºano – Escola A – Entrevista realizada no ano de 2006 – Grupo Focal).

Em 1500 na colonização do Brasil os índios já habitavam este país. E hoje em dia não existem quase mais índios no planeta Terra. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, eles começaram a explorar a riqueza do país e passaram a escravizar os povos indígenas. Nos dias de hoje esses povos está perdendo suas culturas e seus poucos povos que ainda existem,

pois muitas pessoas desses povos estão morrendo de fome e de doenças às vezes. Aqui em Mato Grosso do Sul, a situação não é muito diferente, os índios tem que sair de suas casas de palha para vender utensílios e com isso ter sua pequena renda. (aluno, 14 anos, 9º ano – Escola A- Material coletado no ano de 2007).

A História do Descobrimento do Brasil relata que os índios moravam aqui no tempo da descoberta. Com a vinda dos portugueses estes habitantes foram colonizados pelos chamados “homens brancos”. Com essa colonização os índios passaram a ter costumes diferentes. Esta exploração de terras deles fez com que se espalhassem pelos arredores do país. Em Mato Grosso do Sul, a maioria os índios vivem em condições desfavoráveis. Muitos constroem suas ocas ao longo das BR, muitos curumins estão sofrendo de mortalidade infantil e por falta de alimentos que eles receberam do governo e com isso os índios acabam participando do MST. (aluno, 13 anos, 8º ano – Escola A- Material coletado no ano de 2007).

As primeiras narrativas sobre os povos indígenas aparecem nas palavras de viajantes e cronistas durante o período quinhentista, mais especificamente, na descoberta da nova terra. Em grande parte, os relatos apresentam o sujeito indígena sobre “marcadores de exotismo, como personagens habitando paisagens exuberantes” (BONIN, 2007a, p.90). A partir dessas imagens sobre os povos indígenas, que as manifestações e o desenhos produzidos pelos alunos se apoiam, visto que, as produções históricas ainda estão voltadas para um olhar europeu (colonizador), o que naturaliza a cultura indígena como inferior. A partir dessas palavras, lembro de Hall (2003) e Bhabha (1998), ao mencionar que a diferença étnica/cultural de um sujeito foi empregada para explicar e impor a ordem cultural, social e política do colonizador.

Como foi possível observar no capítulo I, durante a leitura das produções históricas de memorialistas sulmatogrossense, os povos indígenas ainda são impedidos de ser dotados de histórias e interesses próprios. Apesar de todos os recursos informativos que os autores locais dispõem a visão nacionalizante européia, ainda assume e trilha grande parte dos caminhos da historiografia do Estado (ZORZATO, 1998).

De acordo com a pesquisa de Bonin (2007a) isso pode ser explicado pois,

Há um “nós” que ocupa a centralidade, enquanto os “outros” habitam as periferias da história, as periferias das narrativas escolares, as periferias da memória. Como efeitos possíveis desse tipo de construção, penso naquele olhar que é lançado aos povos indígenas e que produz sua insignificância histórica.

Nas manifestações dos estudantes, mais de uma vez, foi possível visualizar a presença do forte discurso colonial e de um modelo de educação, onde as práticas escolares seguem ainda com a certeza de um saber hegemônico, autoritário e com uma visão estática de cultura

(BRAND, 2002). Assim, o discurso assumido pela escola, como já mencionado, muitas vezes tem sido fortemente narrado nos livros didáticos e principalmente, reproduzido no dia-a-dia dos alunos em sala de aula.

Durante os dois anos de desenvolvimento da pesquisa, observei que ambas as escolas (A e B) “trabalhavam” a questão da diferença ou a diversidade cultural somente durante as comemorações referentes ao “Dia do índio” e a “Semana da Consciência Negra”. Nessa datas comemorativas, o professor fica obrigado a trabalhar, ou seja, é obrigado a desenvolver algumas atividades com o tema, seja pintando a cara dos alunos de tintas coloridas, fazendo cocar com penas de galinhas e recortando figuras para construir painéis. Toda essa atitude, segundo Canen, “recae no tipo de discurso folclórico” (2002 p.183) e na certeza que o ambiente escolar é feito de “pressuposto monocultural, ou seja, pressupõe-se que há uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelo conjunto de estudantes” (MOREIRA, 2002, p.25).

Nas datas comemorativas é que a escola celebra, os alunos ficam felizes e contagiados em realizar danças e interpretar determinadas peças de teatro. Na realização da pesquisa, tive oportunidade de identificar grandes equívocos, muitas resistências, por parte de coordenadores, professores e alunos, mas, sobretudo a certeza de que as questões ligadas às identidades silenciadas, estão congeladas nas práticas curriculares (GRUPIONI, 1995).

Já realizando o trabalho de desenvolvimento da pesquisa, tive a experiência de vivenciar as palavras de Moreira, quando menciona que “todo o conhecimento escolar se redefine, com base na perspectiva, visões e interesses de grupos dominados” (2002, p.27). Nessa ocasião, estando em sala de aula do 7º ano da escola A, e aguardando o silêncio da turma para iniciar a atividade pedagógica, um aluno perguntou-me: “Não, iremos falar de índio, né, professor?” Assim, dando continuidade a explicação, uma outra fala surgiu, com tom de brincadeira: “**Professor, o que interessa saber de índio?** Pra que temos que estudar os índios? Ele não tem nada haver com a gente”.

Após a fala do estudante, outros colegas de sala, que também se mostraram não interessados no assunto, se levantaram das carteiras e iniciaram uma brincadeira imitando os povos indígenas. Andando em círculo pela sala, eles elevaram sua mão à boca e começaram a gritar u,u,u,u,u... Depois de terminada a “chacota” os alunos, repetiam inúmeras vezes à seguinte fala: “O que sei sobre índio. É que índio é doído, índio é ladrão, índio bebe muito, índio realiza macumba”.

Dias depois, já desenvolvendo o trabalho de campo, agora, na sala de aula do 6º ano da mesma escola, no momento que iniciado a discussão sobre a questão indígena, os alunos

nem aguardaram eu terminar de explicar a maneira da atividade e logo iniciaram uma gritaria, falando: “De novo falar sobre índio? Vamos ter que escrever de novo sobre índio? Professor, índio não tem jeito, tudo é bêbado. Antes o índio trabalhava na terra hoje não quer mais nada”. Assim, diante das brincadeiras e dos discursos produzidos pelos estudantes, identifiquei que a imagem produzida sobre o índio no âmbito escolar, em sua maioria, é apresentada através de uma visão etnocêntrica, no qual as populações indígenas são vistas muitas vezes por um olhar minúsculo, como sendo um sujeito “fora do lugar” (BAUMAM, 1998).

Nesse caso, pensando nos fatores que silenciam e negam a identidade indígena, descrevo algumas manifestações que foram narradas pelos estudantes sobre os conteúdos estudados na escola.

Na escola que eu estudava pude aprender sobre o índio somente nos livros da 3º e 4º série quando eles traziam o dia 19 de abril como o dia do índio [as datas comemorativas]. Minha professora colocava uma pena na cabeça da gente para fazer que fosse índio. (aluno, 12 anos, 7º Ano – Escola A – Material coletado no ano de 2007).

Índios para mim são pessoas legais. Vivem os costumes bem diferentes da gente. Veste diferente e que foram os primeiros habitantes do Brasil. Isso é a primeira coisa que lembro sobre os índios, que aprendi na escola. (aluno, 11 anos, 6º Ano – Escola A – Material coletado no ano de 2007).

Na escola que eu estudava, aprendi que índio são pessoas que vieram e vivem aqui perto de nós. (aluno, 11 anos, 6º Ano – Escola B – Material coletado no ano de 2007).

O livro mostra que índio mora na floresta, faz plantações, dança bastante e tem costume: pesca, dança e faz remédios. Depois os índios vão vender na cidade como meio de sobrevivência. (aluno, 11 anos, 6º Ano – Escola A – Material coletado no ano de 2007).

Gostava de estudar sobre as datas comemorativas, porque eu estudava sobre o índio e o negro. Sempre tive vontade de estudar. Só que o livro e a professora falavam bem pouco. No dia do índio, a professora fazia um colar com pena de galinha para as meninas e para os meninos ela fazia um cocar para colocar na cabeça. (aluno, 11 anos, 7º Ano – Escola B – Material coletado no ano de 2007).

A professora ensinou que os índios têm pena na cabeça, ele pinta o rosto, ele fica descalço, ele deita no chão, entra na casinha sem cama. A casa dele, que é a oca não tem nada. Os índios fazem lança e faz flecha para caçar peixe. (aluno, 11 anos, 6º Ano – Escola A – Material coletado no ano de 2006).

Ainda na escola, durante o desenvolvimento da pesquisa, pude perceber que muitas das manifestações, reproduzidas pelos estudantes, representavam um sujeito indígena, aprendido enquanto criança nas aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Artística, Estudos Sociais, baseado nos livros didáticos ou através de informações que permeiam abertamente nos meios de comunicação. Preocupado com o imaginário reproduzido por esses alunos, alguns questionamentos surgiram: Que índio é esse que a escola trabalha, hoje? Qual o indígena descrito nos livros didáticos? Como as escolas não-indígenas trabalham os povos indígenas?

Nesse sentido, buscando resposta para certas perguntas, decidi perguntar para os alunos, o que era feito pela escola quando se aproximava o Dia do Índio ou os conteúdos que retratava a temática indígena. Quanto ao Dia do Índio, os alunos responderam que:

Aluno 01: *“Nós passeamos nos museus e desenhamos muito”.*

Aluno 02: *“Já ensaiei música para apresentar para os meus colegas e os meus pais”.*

Aluno 03: *“Eu e meus colegas fizemos trabalhos nesse ano para a professora de Artes colocar no mural”.*

Aluno 04: *“Quando eu era pequeno aqui na escola, eu fazia cartaz e a professora colocava frases de parabéns aos índios”.*

Aluno 05: *“Não fazemos nada, a gente faz pesquisa para a professora e apresenta alguma coisa sobre eles”*

De acordo com esses relatos, e preocupado com que observava, identifiquei que não existe uma preocupação por parte da escola, em realizar práticas pedagógicas voltadas para o âmbito da cultura. Práticas que possam desconstruir e ressignificar a imagem cristalizada, sólida e exótica dos povos indígenas, que permeia no imaginário social. Para Gusmão, o fato é incidente na escola, por que ela faz parte “de uma sociedade de classes em que as relações sociais entre sujeitos são relações de hierarquia e poder, que se sustentam em classificações dadas a priori e naturalizadas como próprias deste ou daquele grupo” (2003, p.92).

Quanto aos conteúdos sobre os povos indígenas os alunos foram unâmines em responder que: “A gente não faz nada, elabora alguns desenhos, cartazes, faz pesquisa e a professora pula o assunto”. Baseando nessa fala, elaboro algumas questões: Por que os professores pulam os conteúdos que retratam os povos indígenas? Será que existe preparo do professor em dialogar com questões que abordam a temática indígena? Qual o conhecimento que os professores possuem sobre os povos indígenas? Quando que a questão da diferença é trabalhada nos cursos de formação de professores? Será que existe, por parte dos professores,

uma facilidade de acesso a livros e trabalhos que retratam a história real dos povos indígenas? Diante dos estudos realizados para a elaboração do capítulo I, observei que os trabalhos sobre os povos ficam restritos aos pesquisadores. Assim, devido ao prazo para a conclusão da pesquisa, percebo que tais questões são lacunas que poderão ser respondidas em futuros trabalhos.

Baseado nas manifestações e nas problematizações ainda sem resposta, notei que

a escola como instituição está construída por base na afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, consideradas como portadoras da universalidade (CANDAUI, 2002, p.129).

Avaliando as manifestações produzidas pelos estudantes, procurei reunir e elaborar uma breve análise do principal instrumento do professor, o livro didático. Voltado à disciplina de História, selecionei três livros que foram utilizados, durante os anos de 2006 e 2007, nas duas escolas (A e B). Elaborando uma avaliação sobre os livros didáticos, logo, percebi que os materiais didáticos selecionados não conseguiram avançar em concepções de civilização, progresso e cultura, e tão pouco os autores estavam preocupados em refletir sobre trabalhos que colaboram para promover o respeito à diversidade cultural. Ressalto, que muitos livros podem ter sofrido correções recentemente, por isso é importante a atenção quanto às datas e ao número das edições.

Ao mencionar sobre as possíveis correções nos livros didáticos de História, chamo atenção, para os novos espaços que a historiografia constitui na discussão da História Indígena. Esta nova abordagem historiográfica tende a projetar os índios e as populações nativas de um modo geral como ativos agentes históricos, reservando-lhes o direito de escolha e combatendo inverdades, como a passividade indígenas frente aos colonizadores.

Os livros didáticos analisados foram:

1. MARTINEZ, Maria Carolina Viduani; TELLES, Marly. **Mato Grosso do Sul, Estado Pantaneiro**. Ensino Fundamental I. São Paulo: Editora Brasil, 2001.
2. SCHIMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. Ensino Fundamental II. São Paulo: Editora Nova Geração, 2004. (6º Série)
3. **Apostila do Sistema Positivo**. 7º ano, 3º Bimestre. Curitiba: Editora Posigraf, 2007.

O livro 1 - *Mato Grosso do Sul, Estado Pantaneiro*, dedicado ao público do Ensino Fundamental I³², é utilizado por professores e alunos da escola A. Segundo o relato de uma professora da 5º Ano: “a seleção desse livro veio suprir minha necessidade enquanto a História do Mato Grosso do Sul. O livro apresenta conteúdos importantes do Estado, como: A cultura indígena e a população de Mato Grosso do Sul”. O livro é composto por 03 unidades e dividido em 18 capítulos. Somente a última unidade, denominada de “Mato Grosso do Sul: sua política, sua cultura e sua população”, que destaca a presença dos povos indígenas do Estado. Sobretudo, o capítulo 17 intitulado de “A cultura indígena”, mostra as cinco maiores etnias do Estado, porém ressalta somente aspectos ligados a dança, escultura e ornamentos indígenas. As autoras, todas licenciadas em pedagogia, omitem a presença dos índios kiquinau e dos índios atikum na região, conforme registrado no capítulo I. O livro apresenta, algumas ilustrações sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, que procuro destacar:

Índios Terena



A cerâmica e as cestas de palhas são exemplos de artesanato indígena.



Os rituais indígenas são muito importantes para a preservação de sua cultura.



Os indígenas vivem, geralmente, em cabanas, habitações cobertas de sapé.

³² O Ensino Fundamental I, compreende alunos que cursam desde o 1º ano até o 5º ano. Esses alunos possuem idade entre 06 à 10 anos.

Nesse livro, as autoras abordam a questão indígena atrelado a um sujeito do passado. No texto, os verbos no pretérito – viviam, eram, educavam, estabeleceram, fixaram, tornaram, conheceram – são utilizados com grande frequência para narrar as cinco etnias do Estado, e, sobretudo, colaboram para excluir a identidade indígena do presente. Nos escritos, além aparecem algumas informações contraditórias, podemos afirmar que as escritoras, são portadoras de uma timidez visível em relação aos estudos sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul (DINIZ, 2007).

O livro 2, *Nova História Crítica*, dedicado ao público do Ensino Fundamental II, mais especificamente aos estudantes do 7º ano, é utilizado pelos alunos e professores da escola B. A obra, distribuída pelo MEC, apresenta os povos indígenas, no capítulo destinado ao povos americanos. O capítulo aborda os índios do Brasil fazendo uma relação com a civilização maia, asteca e inca. Diante disso, torna-se evidente que a temática não está vinculada no tempo presente, o que acaba colaborando para a disseminação da idéia de que os índios pertencem ao passado, e suas narrativas remetem para um sujeito ainda descrito no período colonial (DINIZ, 2007)

Já a apostila, do 6º Ano (6º série) do 3º bimestre, do Sistema Positivo, utilizada na escola A traz a imagem do índio ainda de uma maneira totalmente estereotipada. No quarto e último capítulo do material, os alunos estudam um índio ignorado pela evolução do processo histórico. Como afirma Diniz, as informações sobre os povos indígenas estão associados ao exótico, puro, vinculado a uma natureza luxuriante (2007, p.04). O material didático contém ilustrações que são de autoria do pintor Jean Baptiste Debret³³. As imagens apresentam os povos indígenas pintados com cocares e demais ornamentos, usando arco e flecha e realizando a prática da antropofagia.

³³ Pintor francês que esteve no Brasil com a Missão Artística Francesa, nasceu em Paris, a 18 de abril de 1768 e faleceu na mesma cidade a 11 de junho de 1848. Iniciou sua vida profissional em Paris, sob a influência de Jacques-Louis David. Integrando a Missão chefiada por Lebreton, ficou no Brasil entre 1816 e 1831, dedicando-se à pintura e ao magistério artístico. Em suas telas retratou não apenas a paisagem, mas, sobretudo a sociedade brasileira, não esquecendo de destacar a forte presença dos escravos. Foi iniciativa sua a realização da primeira exposição de arte no país, em 1829.



Fonte: Apostila do Sistema Positivo – 3º bimestre, 6º série, 2006. Figura de Jean Baptiste Debret.

No capítulo destinado aos povos indígenas, além das fotos, apresenta textos complementares de autores como Manoela Carneiro da Cunha e Benedito Preziosi. Nesses textos, o professor pode ter a oportunidade de mostrar uma realidade diferente daquela abordada no material pedagógico. Com isso, ele pode tentar desconstruir o conceito de índio genérico, fazendo com que haja uma superação e uma discussão sobre as imagens referentes aos povos indígenas. Segundo relato do professor de História, da escola A, “muitas vezes fico impedido de trabalhar com os textos, visto que, são poucas aulas para ministrar o conteúdo”.

Diante dessas informações fica nítido perceber o quanto a escola é omissa na análise dos conteúdos que são abordados nos livros didáticos. Pois, esses conteúdos, muitas vezes, “carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Suas informações obtêm este valor de verdade, pelo simples fato de quem sabe seu conteúdo passa nas provas” (ROCHA, 2000, p.16). Segundo os estudos de Nascimento, uma série de críticas podem ser levantadas sobre a temática indígena nos livros didáticos:

- a) os índios são quase sempre enfocados no passado; b) a história dos índios é uma história estanque, tendo como referência os eventos da historiografia, basicamente a européia; c) o tratamento dispensado aos índios geralmente nega seus traços culturais e os desqualifica: ao índio falta a escrita, falta uma organização de governo, falta tecnologia; d) opera com a noção de um índio genérico, tratamento que ignora a diversidade desde sempre existente nessas comunidades; e) ainda se confrontam as imagens opostas do bom e do mau selvagem; se é bom, é preciso protegê-lo; se ele é mau, é preciso trazê-lo para a civilização (2004, p.78)

De acordo com a pesquisa, foi possível observar que muitos dos livros didáticos apresentam um discurso totalizante, exaltando a cultura dominante, insistindo no

etnocentrismo e na visão essencialista. Segundo Fleuri (2001), o importante, nesse momento seria realizar profundas mudanças que levariam os alunos a uma interpretação de fatos, eventos, modelos e comportamentos, idéias e valores.

As narrativas dos estudantes e as análises elaboradas em torno dos livros didáticos, problematizam as práticas pedagógicas, apontando para as dificuldades encontradas pelos professores, sobretudo, a falta de materiais pedagógicos, que contextualizem diferentes culturas e história dos povos indígenas. De acordo com Bonin, “a escassez de recursos e de materiais é colocada como fator que colabora para que a temática indígena seja abordada de maneira pontual, genérica e descontextualizada” (2007a, p.127). Mas segundo a própria autora (2007a), o processo de formação de professores e a ausência de conteúdos curriculares sobre os povos indígenas colaboram para silenciar o sujeito. Na fala do índio Marcos Terena, é possível verificar essa afirmação: “As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor” (*apud*, GUSMÃO, 2003, p.84).

Com a realização da pesquisa, observei que nas escolas A e B, a questão indígena, quando trabalhada, sempre foi apresentada a partir de um olhar hegemônico e homogeneizador. Segundo Nascimento (2004), esse fato tem ocorrido, muito mais por falta de conhecimento deste outro lado da história, do que por intencionalidade de discriminação ou de “apagamento” destes povos no contextos da história nacional e, mais particularmente, da história do Estado.

As manifestações dos alunos, são indícios dos resultados da má formação dos professores. É o que pude constatar, participando das aulas na disciplina de Educação Indígena, no 7º semestre do Curso de Pedagogia da UCDB, no período de 2006 e 2007. As aulas, foram cumprimento da carga horária do estágio de docência, exigido pela Capes. Sempre com o professor titular da disciplina³⁴, foram realizadas atividades, por meio de debates e narrativas, para observar a imagem que muitos dos acadêmicos possuíam sobre os povos indígenas. Assim, com a realização dessa prática, foram identificadas que muito das manifestações produzidas pelos acadêmicos e futuros professores, reduz os povos indígenas a uma única concepção, de olhar totalizante e excludente. Essa imagem sobre os povos indígenas, muito acadêmicos trazem do âmbito escolar. Segundo o relato de uma acadêmica, é possível identificar que o índio descrito nas suas atividades, é aquele que aprendeu na escola

³⁴ A professora responsável pela disciplina Educação Indígena, no curso de Pedagogia é a Dra. Adir Casaro Nascimento.

durante a 5ª e 6ª Série. Para Candau, isso pode ser explicado por que “resulta de uma prática autoritária, constituindo um olhar que não vê o outro que aí está” (2002, p.69).

Fazendo uma análise do tempo de magistério, pude perceber que os professores com quem trabalhei possuem um estranhamento com temas voltados à História Indígena e Afrodescendente. De acordo com Gonçalves e Silva, isso ocorre porque “os cursos de formação de professores, tanto em seus aspectos de educação geral como educação profissional, todos eles elaborados desenvolvidos unicamente a partir de teóricos ocidentais que organizam seu pensamento em base eurocêntrica” (2001, p.171). Seguindo essa perspectiva, destaquei algumas das manifestações produzidas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UCDB, durante o estágio de docência, no ano de 2006.

Os índios foram os primeiros habitantes do país desde o descobrimento vem lutando de várias formas para garantir seus direitos. São pessoas que possuem hábitos diferentes dos nossos, como: moradia, a comunidade onde vivem, seus costumes, crença, a língua materna.

O índio é igual a todas as outras raças, o que falta é conhecer melhor os índios, saber mais sobre seus costumes, culturas, respeitá-los mais, pois eles são pessoas inteligentes que necessitam de mais apoio, de mais oportunidades.

Os povos indígenas são guerreiros, respeitam os seus povos, cada um da sua comunidade, respeita seus velhos e os tem como sábios da aldeia.

Os índios do Brasil foram os primeiros habitantes que com a sua cultura eles viviam através da caça, da pesca e da dança e de raízes. Sua língua era tupi-guarani. Suas armas eram as flechas, viviam em aldeias e em oca. No dia 19 de abril comemora-se o dia do Índio.

Nas manifestações produzidas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UCDB, foi possível observar que a imagem do índio ainda encontra-se marcada nos discursos escolares, ou seja, firmada nas raízes da dominação. No plano intelectual, existe uma dificuldade das acadêmicas em pensar a diferença e o lugar do outro. Isso é resultado do ocultamento e o silenciamento da temática indígena no ambiente escolar.

Com as expressões, ficou evidente que esses futuros profissionais de educação de Campo Grande, não estão preparados para abordar questões sobre diferenças culturais e preconceito. Ainda é recorrente no imaginário dos futuros professores, que os povos indígenas ainda se fixam em um modelo de sujeito sólido e estático. Nesse caso, para os professores, seria o importante entender que a distância entre o presente e o nosso passado não nos limita a pensar e refletir sobre os discursos da atualidade (BAUMAM, 2001).

Diante da pesquisa, foi possível verificar que nos cursos de formação de professores, existe uma grande resistência quanto à inclusão de estudos voltados às temáticas como cultura e diversidade étnica.

Sob esse prisma, concordo com as palavras de Souza e Fleuri (2003), quando afirmam que existe uma certa urgência por parte dos cursos de formação de professores, em elaborar novas estratégias e determinadas concepções para compreender, dialogar e enfrentar as questões de identidade e pluralidade cultural. Nesse caso, sem um estudo sistematizado e crítico, os professores correm o risco de assumir e reproduzir concepções estereotipadas.

Para tentar superar essa visão etnocêntrica por parte dos futuros professores, poderia ocorrer um avanço dessas novas éticas, para que os cursos de licenciatura possam formar “professores conscientes da sua realidade social multicultural, no qual possam estimular seus alunos na reflexão sobre suas atitudes e práticas discriminatória, produzindo dessa forma, algumas mudanças moderadas nas relações interpessoais (FLEURI, 2003, p.35).

2.1.1 “Aprendi como meu pai que índio é tudo vagabundo” a influência da família e da mídia na construção das manifestações sobre os povos indígenas

*Amantes da natureza
Eles são incapazes
Com certeza
De maltratar uma fêmea
Ou de poluir o rio e o mar
Preservando o equilíbrio ecológico
Da terra, fauna e flora
Pois em sua glória o índio
É o exemplo puro e perfeito
Próximo da harmonia
Da fraternidade e da alegria
Da alegria de viver!
(Todo dia era dia de índio – Baby Consuelo³⁵)*

Nessa seção, busco realizar uma leitura cuidadosa e atenta das manifestações, no sentido de procurar nas entrelinhas sinais não evidentes, mas presentes, sobre as expressões

³⁵ Álbum: Canceriana Telúrica, 1981, Composição de Jorge Benjor.

reproduzidas a partir da influência de notícias e imagens, vinculada na mídia, e a participação da família na construção destas manifestações.

Para conseguir essas manifestações contei com ajuda da professora de Redação da escola A e com a professora de História da escola B. As professoras solicitaram aos alunos que trouxessem uma notícia vinculada no jornal ou na rede de computadores sobre os povos indígenas. E a partir da notícia, os alunos elaboraram a redação. Com as redações em mãos, percebi que o maior número de textos são da escola A.

Assim, seguindo essa perspectiva de trabalho, descrevo algumas manifestações que remete à notícias/matérias apresentadas nos meios de comunicação, mais especificamente em jornais, telejornais e internet. Todas as informações que colaboraram para a construção do imaginário dos alunos, foram publicadas ou apresentadas no período do trabalho de campo (2006/2007).

Os índios fazem parte da origem do Brasil. Desde que descobriu o Brasil existe índio. Os índios não querem trabalhar, porque ganham cesta básica e bebem muito. Eu já li na internet muitas pessoas comentando sobre isso. (aluno, 12 anos, 7º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os índios foram descobertos desde a descoberta do Brasil. Eles têm suas culturas e seu jeito de ser. Na televisão, mostra que os índios de hoje não usam mais aqueles colares, hoje os índios estão modernos. Existem várias tribos de índios como os índios guarani. (aluna, 11 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2006).

Eu assisto na TV que os índios estão morrendo cada vez mais por ano. Muitas crianças estão morrendo por causa da desnutrição como você pode ver na TV os índios são muito pobres. Os índios estão embriagados e por causa disso estão ocorrendo mortes nas aldeias, muitos índios ficam bêbados e acaba provocando violência. (aluno, 13 anos, 8º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os índios estão entrando cada vez mais no meio dos povos da cidade em busca de abrigo e comida e mais atenção. Acho que estão certo e ao mesmo tempo errado. Todos os dias os jornais, a televisão e o rádio passam notícia de que os índios invadiram a cidade e fazendas. (aluna, 13 anos, 8º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

A mídia passa para as pessoas que os índios são pessoas sem direito público como: saúde, comida, terra, água potável e moradia, mas hoje em dia isso pode ser verdade, mas os índios estão recebendo mais regalia que a própria população branca do país. Eles ganham o que precisa de graça. (aluno, 13 anos, 8º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Eu assisto nos telejornais de hoje em dia que os índios estão morrendo de fome, de desnutrição e vários outros problemas. Em Mato Grosso do Sul existem vários tipos de índios, eles vivem em ocas pequenas feitas de palhas em cada oca deve caber mais ou menos uns 5 índios. O jornal mostra que para ajudar os índios o governo está construindo várias casas e

os índios estão lutando para conseguir uma, a casa é pequena mais para eles está bom de tamanho. (aluna, 11 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Eu assisto na televisão que os índios são indolentes, eles fazem protesto no Palácio do Planalto para parecer na TV, vende as cestas básicas que ganham, fazem greve, mas não precisam de emprego. Eles têm que arrumar um emprego para construir casas para eles comprar. Em minha opinião os índios tinham que ter mais vergonha na cara. (aluno, 13 anos, 8º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Na televisão eu assisti que os índios estão fechando ruas e estradas para ganhar sua reforma agrária, e nesta sexta-feira eles ganharam mais de 120 casas. (aluna, 13 anos, 7º ano – Escola B - Material coletado no ano de 2007).

Em minha opinião tem índios que são muito folgados, pois vivem de cestas básicas³⁶ que o governo distribui, não querem trabalhar só fica dormindo o dia inteiro. Mas também tem índios que preservam sua cultura: vivem da caça, da pesca e plantações de verdura. Os índios tiveram grande importância no descobrimento do Brasil, pois se não fosse eles o Brasil não teria essa mistura de raça. (aluno, 14 anos, 9º ano – Escola A – Material coletado no ano de 2006).

O índio hoje em dia ele é visto como um cidadão que não quer nada da vida. Mas os índios são sustentados pelo governo. Eu acho que os índios são preguiçosos, eles só trabalham para a comida. (aluno, 14 anos, 9º ano – Escola A – Material coletado no ano de 2006).

Eu acho que os índios eles são muito importantes, criativos e muito artísticos. Eles são criativos porque criam artesanato, e comem mandioca no artesanato que cria. Mais agora muitos deles dependem de cesta básica do governo. Eu acho que eles têm que vir para a cidade e começar a trabalhar para sobreviver. (aluna, 11 anos, 6º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

As manifestações descritas refletem para temas como: invasão de terra, assistência social – distribuição de cestas básicas, desnutrição infantil, alcoolismo, violência e protestos – fechamento de estrada. Muito das expressões dos alunos, remetem para assuntos que estavam sendo noticiados no momento, tanto na mídia local quanto na nacional.

Antes de fazer crítica, aos conteúdos publicados sobre os povos indígenas nessas instituições de notícias, é importante esclarecer que “pesa sobre a imprensa o poder de pressão aos interesses econômicos e políticos”, e no estado do Mato Grosso do Sul, acrescenta-se os negócios voltados ao agronegócio (NASCIMENTO, 2004, p.76).

³⁶ A fala do aluno remete ao programa de assistência social que os povos indígenas do Mato Grosso do Sul recebem do Governo Federal e do Governo do Estado.

Mas, diante das narrativas, verifica-se o que as informações produzidas pelas elites locais ganham grandes proporções frente as transformações geradas pelas indústrias culturais, nesse caso, os meios de comunicação (CANCLINI, 2003), isso também é presente no trabalho da acadêmica de jornalismo, Nathaly Guimarães Foscaches, apresentado no II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade³⁷. Para Foscaches, “as relações de poder, decorrentes, dos interesses ligados ao agronegócio condicionam e interferem nas abordagens da questão indígena por parte dos jornais regionais” (2007, p.13).

Diante do trabalho de campo, foi possível observar essa realidade. Em muitas das notícias vinculadas nos jornais e telejornais, apresentam um estado bastante caótico e com uma série de instrumentos que acabam marginalizando a identidade indígena. De acordo com os estudos de Foscaches,

o jornalismo sul-mato-grossense, segue sofrendo até os dias atuais as conseqüências das políticas dos coronéis que por meio do autoritarismo e da violência impunham suas idéias partidárias. Visto que Mato Grosso do Sul é um estado voltado para agropecuária é evidente que os grandes latifundiários sigam tendo poder sobre os meios de comunicação de massa para que estes divulguem sua realidade e defendam seus interesses. Este certamente, é um dos motivos que faz com que os povos indígenas, na maioria das vezes sejam caracterizados, nos textos jornalísticos, como invasores de terras e nunca como vítimas de um processo histórico extremamente desfavorável nos quais suas terras tradicionais foram tomadas em muitos casos pela força (2006, p.5).

Procurando, uma explicação para a falta de interesse dos jornalistas na elaboração das matérias que mencionam os povos indígenas, tento observar o lugar e o local de quem escreve. Deste modo, a deficiência nas matérias jornalísticas, sobre os povos indígenas, pode ser explicado por que muitos jornalistas “não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem tem portanto mesmo objeto e símbolos” (CANCLINI, 2003, p.190). Segundo Canclini, é nesse momento que a identidade do sujeito é posta em cena. Visto que, as reportagens e matérias jornalísticas, retratam o índio como um indicativo de assimetria nas relações de poder. Ainda, de acordo com as informações, muitas matérias mostram que a situação atual do índio é retratada pela mesma contingência histórica em diferentes tempos. De fato, esses meios de informação “foram, e ainda continuam sendo um dos principais instrumentos para a construção do imaginário dos alunos sobre os índios. A eles tem cabido a

³⁷ O II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas culturais na universidade, aconteceu no período de 27 à 30 de Agosto de 2007, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS. O trabalho completo da acadêmica de jornalismo Nataly Guimarães Foscaches, pode ser encontrado nos Anais Eletrônicos do Evento, mais precisamente no GT 5 (A) Identidade Indígena.

função de organizar e reproduzir o que o branco pensa acerca dos povos indígenas, tanto em termos históricos quanto atuais” (SPYER, 2001, p.163).

De acordo com Foschaches (2007), o assunto ligado à desnutrição infantil nas aldeias Kaiowá e Guarani teve grande repercussão, nos jornais locais e nacionais, durante o período de 2006 e 2007. Em virtude, desse problema, as matérias jornalísticas circuladas no Estado, atingiram um total aproximado de 15%, das demais notícias que envolvam povos indígenas. Segundo autora, outras questões foram noticiadas com grande incidência, como: a violência e reivindicações de terras³⁸.

Com as notícias vinculadas nos telejornais, imprensa escrita e internet, parte das manifestações dos alunos estão relacionadas com que eles assistem nos telejornais ou leem na jornais, revistas e internet. Isso pode ser percebido na análise das narrativas, como o caso da desnutrição indígena. Quando o aluno do 8º ano da escola A, escreve: “Eu assisto na TV que os índios estão morrendo cada vez mais por ano. Muitas crianças estão morrendo por causa da desnutrição como você pode ver na TV - Eu assisto nos telejornais de hoje em dia que os índios estão morrendo de fome, de desnutrição e vários outros problemas”, remeto minha atenção para algumas questões relevantes. Será que os profissionais da comunicação, que trabalham na imprensa, desconhecem o problema real das populações indígenas do Brasil e do Mato Grosso do Sul? Ou será que se apropriam do assunto para a auto-promoção? Pois, como pode ser observado o problema da desnutrição infantil, não se resume pela falta de comida, mas por um processo histórico complexo, marcado pela perda do território tradicional, violência e pelo desprezo aos direitos indígenas.

Nas manifestações, sobre o problema da desnutrição infantil, os estudantes demonstram que o sujeito indígena, “não era aquele que vive caça e da coleta, pinta a cara e anda quase nu”. Para esses alunos, o índio era aquele que estava passando fome e morrendo. Segundo o relato da professora de Redação da escola A, ficou visível na escola, a amplitude da notícia sobre a desnutrição das crianças indígenas. “Um certo dia pedi aos alunos que trouxessem notícias de jornais sobre os povos indígenas ou os afrodescendentes. Quase todos os alunos recortaram notícias sobre a morte da crianças lá em Dourados”. Ainda no relato da professora, outro fato chamou atenção: “quando estava comentando com a sala sobre as

³⁸ Para maiores informações ler: FOSCACHES, Nataly Guimarães. **A representação indígena na imprensa nacional (2005-2007): aspectos e conceitos**. Anais do II Seminário Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: UCDB, 2007. (CD ROOM).

notícias, um aluno levantou a mão e falou que tudo que era culpa dos próprios índios, por que eles não queriam mais viver de plantações e da coleta de animais”.

Constatei que atrelada às notícias vinculadas nos meios comunicação, existem ainda a forte presença de um discurso voltado a uma cultura autoritária, não dialogadora e pouco participativa. Nas narrativas, outra questão que aparece constantemente é o ganho da cesta básica. Conforme observado, esse é um dos assuntos tratados pelos alunos com revolta. “Em minha opinião tem índios que são muito folgados, pois vivem de cestas básicas”, segundo algumas manifestações retratadas em sala de aula, ficou evidente que o índio não precisa da cesta básica, por que ele já possui a terra para a plantação.

Outro assunto que aparece várias vezes, é a invasão de terras, conforme a fala da estudante: “Todos os dias os jornais, a televisão e o rádio passam notícia de que os índios invadiram a cidade e fazendas” – “Na televisão eu assisti que os índios estão fechando ruas e estradas para ganhar sua reforma agrária”. Durante algumas conversas em sala de aula, sobre as matérias ligadas à invasão de terra, sempre houve muita polêmica e discussões acirradas ocorreram entre os alunos. Na sala de aula, sempre existiram alunos que defendiam os povos indígenas e os que criticavam. Mas, esse assunto será problematizado mais a frente, visto que muitas das manifestações são produzidas por filhos de proprietários rurais.

Analisando as manifestações produzidas pelos alunos, com duas professoras da escola A, uma fala chamou-me atenção. Segundo a professora, “o aluno não fala direto sobre os povos indígenas, no entanto, não existe uma preocupação em corrigir”. Ao caminhar pelo imaginário dos alunos, percebi que as professoras ficaram surpresa com a produção dos estudantes. Expliquei para elas, que de acordo com a leitura das manifestações dos alunos, percebo que os povos indígenas são sujeitos que estão “fora de lugar”, e que as representações produzidas nos livros didáticos, obras de arte, fotografias na internet, imagens veiculadas nos jornais e telejornais e as palavras narradas pelo professor são instrumento que contribuíram para a construção desse “modelo de índio”. Pude esclarecer as professoras, que todos esse significados que os alunos apresentaram sobre os povos indígenas são construídos pela linguagem, “e esta não é um espelho da realidade, e sim a instituição da própria realidade” (BACKES, 2005, p.144).

Prosseguindo, com apresentação e análises das manifestações, pude identificar que existe em determinadas expressões a participação das “marcas identitárias” da família na construção do preconceito com relação aos povos indígenas (HALL, 2003) e (BHABHA, 1998). No caso, das manifestações que serão apresentadas, tive como verificar que a influência familiar tem contruído com intensidade na construção do imaginário do aluno,

principalmente nas famílias em que a renda do trabalho está ligada às atividades do mercado agropecuário. Diante dessa observação, concordo com as palavras de Hall, quando escreve que “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade [...]” e a ainda, “pode ser formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais” (2004, p.11).

Apresento algumas manifestações que ajudaram a construir essa seção. Essas narrativas que serão descritas foram produzidas somente pelos alunos da escola A.

Meu pai é fazendeiro. Eu aprendi com ele que na hora do almoço, quando meu pai vê alguma reportagem sobre índio ele fala que tudo é vagabundo, porque não trabalha. Se fosse índio mesmo tinha que aproveitar a terra e não ganhar cesta básica, são muito folgados. (aluna, 12 anos, 7º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os índios do Mato Grosso do Sul são safados, eles ficam roubando a terra dos outros Meu pai, teve que viajar correndo, porque o homem da fazenda ligou para falar que os índios estavam tentando invadir a fazenda. (aluna, 11 anos, 7º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

Os índios do Mato Grosso do Sul são pessoas como todas as outras, mas eles mesmos se diferenciam ao invés de ir trabalhar ficam só em casa ganhando tudo. Antigamente eles eram útil, pois faziam suas caças e não eram preguiçosos, já hoje nossos pais se matam de tanto trabalhar para depois nosso dinheiro virar o sustento dos índios. Nem conta de casa eles pagam, ganham tudo casa energia paga, água paga comida e outros, tanto eu como minha família ficamos revoltados com toda essa situação. (aluna, 14 anos, 9º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

As três narrativas revelam a imagem de um sujeito indígena folgado: *Os índios do Mato Grosso do Sul são pessoas como todas as outras, mas eles mesmos se diferenciam ao invés de ir trabalhar ficam só em casa ganhando tudo, - Se fosse índio mesmo tinha que aproveitar a terra e não ganhar cesta básica, são muito folgados.* Nessas duas manifestações, observa-se que existe por parte dos alunos um vasto preconceito. Segundo Fleuri,

o *preconceito* traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade (2006, p.499).

Diante das manifestações dos alunos, com forte tendência ao preconceito, um desenho chamou a atenção. Quero deixar registrado, que não foi solicitado desenho para os estudantes do 9º Ano da escola A. A ilustração está no verso da folha da redação.

Desenho 06 – A mulher indígena



(aluno, 14 anos, 9º ano – Escola A - Material coletado no ano de 2007).

O desenho, apresenta uma mulher indígena sentada, apenas vestida da cintura abaixo. A imagem, ainda revela, que a mulher indígena está fabricando um vaso de cerâmica. Mas, perguntado ao estudante, sobre o significado do desenho, e revelou que “o índio não faz nada, por isso tem tempo de fabricar esses artesanatos. Enquanto meu pai trabalha, eles estão se divertindo”. Segundo a professora de redação da escola A, “esse discurso é normal por parte de alguns alunos, principalmente aqueles estudantes cujo os pais são proprietários de fazenda. Esse discurso sempre tenho escutado quando vou falar sobre índio, sem-terra, negro e outros grupos”.

Durante uma aula, no 9º ano da escola A, quando apresentava aos alunos os povos indígenas que habitavam o Estado do Mato Grosso do Sul, um estudante bastante irritado com o assunto falou: “eu não preciso saber sobre os povos indígenas do Estado. Já sei o bastante, o índio compõem o povo brasileiro e tenta invadir a terra do meu pai”. Após essa fala, uma outra estudante mencionou: “Professor, meu pai não gosta de índio, pois ele tentou invadir a fazenda do meu tio. Sabe professor, eu até gosto dos índios, mas não falo para o meu pai”. Deparando com essa manifestação, compreendo quando Backes afirma que “as identidades constroem-se e são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo” (2005, p.274).

Ainda com a aula em andamento, e pensando nas fortes palavras dos alunos, mencionei que: “em períodos anteriores, os povos indígenas sofreram com a perda da terra por parte do governo, e com isso foram confinados em pequenas aldeias. O que pode ter

acontecido, é que seus pais, possam ter comprado fazendas, em locais cujo as terras pertenciam aos índios. Hoje, o que eles fazem e reivindicar por esse território que lhe pertence”. Assim, após essa fala, muitos alunos se revoltaram e começaram a me criticar, falando que: “meu pai é dono daquela fazenda, ele comprou”, “os índios estão querendo muita terra, pra quê?”, “meu pai trabalha para comprar as coisas e os índios vão lá tomá”.

A partir das manifestação dos estudantes, percebi que assim como em anos anteriores, a sociedade não-índia precisa ver o índio como um sujeito primitivo para continuar ocupando suas terras, destruindo suas aldeias e principalmente excluindo-o de acessos aos recursos. Assim, “o fato de situarmos os povos indígenas em um lugar determinado [...] produz certa segurança, uma certeza de que tudo tem seu lugar natural e que, sobre isso, podemos exercer controle” (BONIN, 2007a, p.181).

Depois de analisar algumas manifestações e perceber a singular transmissão dos estereótipos marcado por preconceito a respeito dos povos indígenas, surgiu a idéia de realizar uma entrevista com os pais desses estudantes. E com isso conhecer qual a imagem de índio que muitos deles possuem. Assim, solicitei aos alunos entrevistar seus pais, ou responsáveis.

Na entrega das entrevistas, reuni a turma para conversar sobre a experiência vivida. Assim, no desenrolar da aula, muitos alunos mencionaram que foi muito importante a atividade, pois puderam conversar com os pais sobre os povos indígenas. Alguns estudantes disseram que ficaram revoltados com que o pais falavam. Mas, a grande parcela, concorda com a idéia exposta pelos pais.

As perguntas sugeridas para que os estudantes fizessem aos pais foram:

- 1- O que você sabe sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul ?
- 2- Você conhece a situação indígena no Estado e no Brasil ?
- 3- Você já teve oportunidade de conhecer alguma aldeia indígena ? Qual?.

Diante das perguntas realizada aos pais, os alunos concluíram que poucos são os pais que conhecem alguma aldeia indígena. Aqueles que conhecem, disseram que já viram pela televisão, principalmente durante as notícias que focalizaram os casos de desnutrição no Estado. Outros pais mencionaram que já passaram na frente de alguma aldeias, mas não conseguiram parar devido a sujeira que havia. Quando perguntado, aos pais, o que entendem, ou que já escutaram falar sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, as respostas foram as seguintes:

Acho que a situação dos indígenas melhorou muito, principalmente com o governo atual, mesmo que ainda falte muita coisa para esta população ser tratada igualmente. (Pai de aluno da escola A – 35 anos – material coletado em 2006).

Sobre os povos indígenas, analiso que são muito influenciados pela vontade dos brancos, ora invadindo fazendas, ora matando policiais, sem que se preserve efetivamente a cultura de origem, onde eles possuíam suas danças, seus meios de sustento da aldeia, como por exemplo: a caça e a pesca. (Pai de aluno da escola A – 35 anos – material coletado em 2006).

São pessoas iguais a nós. Foram os primeiros habitantes do Brasil. Com a chegada dos portugueses esse povo foi muito prejudicado, pois perderam território e teve seus costumes perdidos e esquecidos. Hoje estão invadindo terras para recuperar o que perdeu (Pai de aluno da escola A – 33 anos – material coletado em 2006).

São os povos nativos da região brasileira no caso do índio que com o passar dos anos teve sua cultura roubada e seus costumes perdidos por causa do capitalismo. (Irmão de aluno da escola A – 21 anos – material coletado em 2006).

O que sei sobre os povos indígenas que eles vivem em um estado bem degradante. A situação dos indígenas são discriminados por vários parâmetros culturais, tradição, costumes, línguas, diferente da cultura dos brancos. Esses fatores provocam um distanciamento enorme promovendo a fixação dos silvícolas em áreas remotas as terras indígenas são constantemente palco de desavença entre índios e brancos. Na área social, saúde, e educação eles recebem ajuda do governo, na minha opinião já que são tuteladas deveriam receber maior atenção por parte das autoridades. (Pai de aluno da escola A – 39 anos – material coletado em 2006).

Foram os primeiros habitantes e hoje se escuta falar de muita violência, droga, bebida alcoólica entre eles e depois que surgiu uma lei que defende os índios eles ficaram muito prevalecidos. (mãe de aluno da escola A – 27 anos – material coletado em 2006)

São pessoas que vivem na Floresta Amzônica, são pessoas carentes, tem necessidades, alguns se matam por não ter como se manter, o governo não da atenção a ele, e o homem branco está destruindo tudo o que eles tem. Trabalha na feira livre , no mercadão, foi bem aceito na comunidade de Campo Grande/MS, tem uma boa estrutura habitacional e escolar. (mãe de aluno da escola A, 47 anos, material coletado em 2006).

São aquelas pessoas que vivem em tribos, alimenta-se de raízes, frutas, caça e pesca, acreditam num Deus, e por meio dessa crença se sente auto-suficiente. (mãe de aluno da escola A, 31 anos, material coletado em 2006).

Analisando as descrições, observa-se que existe uma ausência de informações sobre a realidade dos povos indígenas. Para Canclini, o fato pode ser explicado, porque os grupos

subalternos “possuem um lugar subordinado, secundário, ou à margens das instituições e dos dispositivos hegemônico” (2003, p.195). Já Nascimento, entende que o lugar destinado aos povos indígenas pela sociedade não-índia, “permite desenvolver juízos provisórios ou preconceitos que, por sua vez, dão sustentação à ultrageneralização” (2004, p.76).

Na atividade desenvolvida junto aos pais, diante das mesmas perguntas, outras manifestações merecem destaque. Segundo os pais, os povos indígenas:

São pessoas que vivem em tribos e fazem algazarra. Muitos estão revoltados e bebem muito. (mãe de aluno da escola A, 40 anos, material coletado em 2006)

São vagabundos, exploradores, pois querem terra e deveriam ser exterminados. (pai de alunos da escola A, 58 anos, material coletado em 2006).

São humanos que nem a gente, mas tem que ser criados em tribos. (mãe de aluno da escola A, 59 anos, material coletado em 2006).

Nessas manifestações, observa-se o índio descrito através de um forte preconceito e uma enorme tendência ao racismo. Quando mencionado, que os índios são “vagabundos” lembro das palavras de Foucault, quando escreve “o racismo consiste na introdução de uma separação entre aqueles que devem viver e os que devem morrer” (2005 *apud* BONIN, 2007a, p.171). Nesse caso, a morte do outro, significa acabar com a cultura inferior, no sentido de eliminar o perigo.

Esse perigo mencionado por Foucault, que marca as últimas narrativas desse trabalho, demonstra a imagem que a sociedade não-índia do Estado possui no inconsciente sobre os povos indígenas. Sobretudo, a elite local que além de sobrepor os direitos indígenas, como mencionado no primeiro capítulo, foi responsável por escrever uma história diferente que permite certa segurança e tranquilidade. Assim “tanto ontem como hoje, o problema está no outro, nos índios”³⁹.

Com as manifestações produzidas pelos pais dos alunos, ficam evidentes as palavras de Fleuri, quando afirma que

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão (2006, p.499).

³⁹ Anotações da aula do professor Antônio Brand, na disciplina ministrada no 1º semestre de 2006.

Assim, mergulhado em um campo teórico deslizante e escorregadio, observo que nessa relação de poder-saber, mais do que ilustrar e narrar o sujeito, o importante é o modelo pelos quais imaginamos e narramos nós mesmos, o modo como nossas identidades vão sendo posicionadas e a maneira que elas se posicionam no mundo. Isso me remete às palavras de Stuart Hall (2004), quando menciona que as identidades são apropriadas pelo sujeito a partir de contextos que serão apresentados.

As manifestações descritas nesse trabalho apontam para uma realidade desarticulada do real, uma ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, “naturalizando” a condição de cultura menor o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento da identidade indígena. Como Bonin, destaco que as narrativas “foram, em muitos casos, reinventadas pelos estudantes a partir de noções que os interpelam, de diferentes maneiras e em diversos contextos” A partir de importantes deslocamentos, a pesquisa busca descrever como algumas manifestações foram “produzindo sentidos e posicionamentos, nesta rede de possíveis maneiras de narrar a si mesmo e aos outros” (2007a, p182).

2.1.2. “Na escola que eu estudava pude aprender sobre o índio”: (recursos didáticos, biblioteca, conteúdos ministrados e o projeto político pedagógico das escolas).

*Um índio descerá de uma estrela colorida brilhante
de uma estrela que virá numa velocidade estonteante
e pousará no coração do hemisfério sul
na américa num claro instante
depois de exterminada a última nação indígena
e o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
mais avançado que a mais avançada
das mais avançadas das tecnologias
virá impávido que nem Muhamed
Ali virá que eu vi apaixonadamente como Peri
virá que eu vi tranqüilo e infalível como Bruce Lee
virá que eu vi o axé do afoxé, Filhos de Gandhi
virá um índio preservado em pleno corpo físico
em todo sólido , todo gás e todo líquido
em átomos, palavras, alma, cor,*

*em gesto, em cheiro, em sombra,
em luz, em som magnífico
num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
do objeto sim resplandecente descera o índio
e as coisa que ele dirá , fará não dizer
assim de de um modo explícito.
(Um Índio – Caetano Veloso)⁴⁰.*

Nessa última seção, procuro descrever um pouco das observações realizadas nas escolas com intuito de verificar os recursos didáticos utilizados pelo professor, os livros disponíveis na biblioteca e os conteúdos ministrados na escola.

Os recursos didáticos ...

Os recursos didáticos da escola A, são vídeo-cassete, DVD, retoprojetor, mapas, livros, sala de informática e alguns filmes. Segundo alguns relatos de professores do Ensino Fundamental II, percebi que são eles que levam os materiais para a sala de aula, pois a escola disponibiliza pouco material para esse nível de ensino.

Ao perguntar a coordenação, o que a escola disponibiliza para os alunos estudar a questão indígena? Ela respondeu: que a instituição escolar possui mapas que localizam os grupos indígenas do Brasil, livros da disciplina de História e Geografia para consultar na biblioteca, sala de informática com direito ao uso da internet e um vídeo para as crianças da Educação Infantil, *Pocahontas*. A coordenadora, ainda ressaltou que durante as comemorações do Dia do Índio as professores da Educação Infantil sempre trazem para a sala-de-aula determinadas músicas dos mais variados artistas para homenagear os povos indígenas. Assim, após conhecer os recursos didáticos da escola, passei a elaborar uma análise sobre os materiais.

Ao procurar o mapa que localiza os grupos indígenas do Brasil, não encontrei. No local informado foi possível identificar outros mapas, menos o procurado. Nesse momento, chamei a coordenadora e perguntei sobre o mapa, ela respondeu que poderia estar perdido, mas o professor de Geografia poderia dar detalhes sobre ele. Perguntando sobre o mapa, ao professor, ele respondeu que “era uma carta cartográfica antiga (mapa), desatualizada, pois aparecia apenas alguns grupos indígenas do Estado. Acho que o mapa era de 2000”. Após a informação, passei a procurar os demais recursos.

⁴⁰ Um índio – Caetano Veloso, 2003. Disco: Doces Bárbaros 1+2. Composição: Caetano Veloso. Gravadora: Universal Music Brasil.

Os livros de História e Geografia são poucos, perto dos de Português, Matemática e Ciências. Os manuais didáticos de Geografia, que a escola possui, são materiais de anos anteriores, equivalente ao período de 1996 a 2002. Nesses livros a temática indígena pouco é mencionada. Sempre quando o assunto é abordado, aparece em torno do mapa da distribuição das famílias e dos troncos lingüísticos indígenas pelo Brasil, ou no momento que o tema refere-se ao estudo da região Amazônica. Quanto aos livros de História, a imagem que é descrito o sujeito indígena é aquela fragmentada, estereotipada ou voltada ao período da colonização brasileira, conforme as análises elaboradas frente às manifestações dos alunos.

O filme do *Pocahontas*⁴¹ mostra a relação de um amor proibido entre uma índia norte-americana com o capitão inglês John Smith e a conquista de novas terras por colonizadores ingleses. No filme, é possível observar a imagem de um índio romântico, no qual é traduzido pela bravura e o heroísmo, e a supremacia dos europeus com os povos indígenas.

Na escola B, assim como na escola A, os recursos didáticos são vídeo-cassete, DVD, retroprojetor, mapas, livros, sala de informática e alguns filmes.

Assim como realizado na escola A, perguntei a coordenadora quais os materiais didáticos que a escola fornecia para os alunos e professores pesquisar e estudar sobre as populações indígenas. A coordenadora pediu que falasse diretamente com os professores, pois eles poderiam me ajudar com as informações que precisava.

Primeramente iniciei a investigação conversando com a professora de geografia. Como na escola A, solicitei informação sobre os mapas. A professora relatou que “os mapas que a escola disponibiliza não possuem nada sobre os povos indígenas”. Ela informou que as cartas cartográficas que existe na escola, são referente ao Brasil-Político, Brasil-Rodovias, Brasil-Climas, Brasil-Vegetação, Mapa – Mundi, Mapa da Europa, Mapa da América do Sul e outros. Quando perguntado à professora sobre a temática indígena nos manuais didáticos de Geografia que existe na biblioteca, ela respondeu que “são bons para nós professores, pois existem textos, figuras e exercícios interessantes, mas para os alunos pesquisar sobre os povos indígenas eles não terão oportunidade de encontrar nada. Caso consiga localizar algum assunto sobre os povos indígenas, será um mapa antigo no qual refere-se as famílias indígenas do Brasil”.

Continuando a procura de materiais sobre os povos indígenas, perguntei a professora de História do possível material. Ela informou que na escola “existe três fitas da coleção SBJ.

⁴¹ Pocahontas, 81m, 1995. Produção Walt Disney.

Essa coleção retrata a História do Brasil, desde o período colonial até o governo contemporâneo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso”. Segundo a professora, a fita que remete informações sobre os povos indígenas do Brasil a escola ainda não adquiriu. Dando continuidade, pedi informação para a professora sobre os livros didáticos de História que existe no acervo da biblioteca da escola. A professora afirmou que o conteúdo sobre os povos indígenas poderia somente ser encontrado nos manuais do 7º ano. Para a professora, a visão que o livro didático aborda é bem diferente da realidade.

A escola B disponibiliza um número razoável de livros de História e Geografia para a consulta de alunos e professores.

Biblioteca ...

A biblioteca é o lugar destinado ao aluno buscar novos conhecimentos, divertir e viajar no mundo da imaginação, como afirma a coordenadora da escola A. Na biblioteca da escola A, o local é pequeno, portanto, não disponibiliza de muitos exemplares de livros. As maiores coleções de livros são destinadas à Educação Infantil e ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciência, conforme mencionado acima. A biblioteca, possui alguns livros de literatura infantil e juvenil.

Dos variados livros que se encontram no acervo, apenas 02 retratam sobre os povos indígenas. São eles: *Iracema*, José de Alencar e *Lendas Indígenas*, Antoracy Tortolero Araujo. No livro *Iracema* de José de Alencar, a personagem principal é uma mulher indígena com muita bravura, mas, ao mesmo tempo, dependente, capaz de sacrifícios e renúncias. No enredo do autor,

os povos indígenas são tomados, então, como símbolos de nacionalidade, como antepassados descritos a partir de atributos de nobreza, coragem e altivez, justificados na necessidade de afirmar uma ascendência nobre, da qual pudessem se orgulhar as elites nacionais (BONIN, 2007a, p.92).

O livro de Antoracy Tortolero Araújo, intitulado *Lendas Indígenas*, apresenta contos de variados grupos indígenas, como: A lenda do milho e A origem do homem - grupo indígena Pareci; A origem do milho e O dilúvio - grupo indígena Kaiapó e demais outras lendas de outros povos indígenas. Nesse livro, observa-se que os povos indígenas são retratados como sujeito folclorizados.

A biblioteca da escola B localiza em um espaço pequeno, com uma variedade de acervos, principalmente literatura infanto-juvenil. Segundo o relato da bibliotecária, a maioria dos livros são doações do MEC.

Ao pesquisar sobre a temática indígena, encontrei somente dois livros: *Iracema* e o *Guarani*, ambos de José de Alencar. No livro *O Guarani*, os homens indígenas descritos no livro, são guerreiros e muito audaciosos. O enredo narrado pelo autor, demonstra os povos indígenas como símbolos nacionais. Segundo Bonin, “mais do que narrar os povos indígenas, o livro compõem sentidos de pertencimento a um lugar e de identificação de certas “raízes” nacionais” (2007a, p.94).

Conteúdos ministrados ...

Na escola A, os conteúdos sobre os povos indígenas são ministrados somente na disciplina de História, no 7º ano do Ensino Fundamental II. O assunto, tratado de maneira fragmentada, é abordado nos capítulos sobre o “*Descobrimento do Brasil*” ou “*Os índios do Brasil*”. Ainda na escola A, pude observar que o mesmo conteúdo é aplicado para os alunos do Ensino Médio, mais especificamente aos estudantes do 1º ano.

A escola B, segue as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental elaborado pela Secretária Municipal de Educação. Segundo as diretrizes, os conteúdos sobre os povos indígenas são apresentados pela disciplina de História, no 6º ano e no 7º ano, sendo todos ministrados no quarto bimestre. Para os alunos do 6º ano, o tema está voltado especificamente para os estudos dos povos indígenas do Estado. Seu objetivo é conhecer os elementos da cultura indígena do MS e localizar no mapa da região a distribuição etno-cultural dos índios. Já os alunos do 7º ano, o assunto está inserido no contexto da História Colonial do Estado, o objetivo desse bimestre é pesquisar e reconhecer os diferentes feitos espanhóis na região de MS, a partir das missões jesuíticas e dos povoados.

Ao analisar os conteúdos a serem ministrados, surgiu a preocupação de investigar quais os materiais que os professores ocupavam para elaborar suas aulas. Segundo o relato da professora de História, “a secretaria não fornece material pedagógico sobre assuntos referentes aos povos indígenas, eu e meus colegas professores precisamos pesquisar em outros materiais ou na internet”. Perguntei à professora, se ela tinha acesso ao material que abordava a História dos povos indígenas do Estado? Ela respondeu: “Somente alguns que retirei da internet e alguns textos que estudei durante o curso de História”.

Ao finalizar esta investigação, pude identificar que os professores tanto da escola A, quanto da escola B, não conhecem e nem tiveram acesso aos materiais que ne auxiliariam para escrever a História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul, conforme escrito no capítulo I.

A pesquisa demonstrou, mais uma vez, que a questão indígena quando trabalhada nas escolas tem sido pautada pela generalização e folclorização. Mas, desta vez a dificuldade está o fato de que as produções teóricas não têm sido publicadas ou traduzidas para o uso escolar ficando na maioria das vezes restritas ao espaço acadêmico para o uso de especialistas e estudiosos nas universidades.

Por isso, mais uma vez afirmo que seria importante à publicação de um livro que tratasse das questões indígenas do Estado e possibilitasse a construção de uma relação intercultural. O livro que atenderia não somente aos professores interessados, mas, especificamente, a necessidade de uma obra para uso nas escolas.

Projeto político pedagógico...

A pesquisa identificou que nas escolas pesquisadas não existe uma projeto político pedagógico. Na escola A, a coordenadora informou que o projeto havia sido começado, várias reuniões foram realizadas para discussão, mas com o tempo ficou esquecido. Ela solicita aos professores seguirem as orientações dos PCN'S.

Na escola B, o projeto político pedagógico que existe está muito ultrapassado, informou a coordenadora. Em virtude, desse fato, a escola está construindo coletivamente com os seus professores, seguindo as orientações da Secretária Municipal de Educação. Segundo a coordenadora, a re-elaboração do projeto consistirá nas seguintes perguntas: Que tipo de escola, nós, profissionais desta escola, queremos? Que objetivos correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? Que necessidade precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem me dera
Ao menos uma vez
Como a mais bela tribo
Dos mais belos Índios
Não ser atacado
Por ser inocente.
Eu quis o perigo
E até sangrei sozinho
Entenda!
Assim pude trazer
Você de volta pra mim
Quando descobri
Que é sempre só você
Que me entende
Do início ao fim.
(Índios- Legião Urbana)⁴²*

Escrever uma dissertação, é um caminho solitário, pois além de conviver com as questões epistemológicas e as experiências de deslocamento, muitas dúvidas, inseguranças e frequentes perguntas são companheiras de viagem. Mesmo, com o apoio de grandes autores, Bauman (2001), Bhabha (1998), Bonin (2007a), Canclini (2003), Candau (2002), Fleuri (2006), Hall (2004), Gusmão (2003), e outros, sempre coube a mim realizar as opções e articular com a pesquisa.

⁴² Índios – Legião Urbana, 1998. Disco: Mais do Mesmo.

Agora é o momento que posso dizer que o dever está cumprido. E afirmar, que foi muito satisfatório caminhar nesse processo de investigação. Durante o desenvolvimento da pesquisa, tive a sensação de transitar por várias identidades e desconstruir muitos conceitos. Nenhum momento da minha vida, foi tão desafiador, pois para onde corria me sentia inseguro, diante dos cuidados com as palavras que exigia o campo de investigação.

A pesquisa foi elaborada em torno das manifestações de estudantes do Ensino Fundamental II, de duas escolas de Campo Grande/MS. A produção da dissertação, exigiu-me, um olhar voltado, para como estava sendo construída as narrativas dos alunos sobre os povos indígenas. Um olhar que produziu como necessidade e como anseio, um novo caminho a percorrer.

As narrativas foram produzidas em contextos específicos, em momentos de encontros, previamente planejados. As duas escolas que participaram da pesquisa, A e B, eram bastante diferentes, no que diz à composição, ao número de estudantes, a classe social e principalmente ao modo de produzir as manifestações. Diante de todos esses elementos que compõem as escolas, ficou fácil identificar que no ambiente escolar circulam diferentes culturas e identidades, e dependendo das relações de poder, elas podem ser-significadas. Pois, as relações de poder, podem levar a produção da discriminação, exclusão e unificação da identidade.

Como Bonin (2007a), penso que considerar a classe social, o lugar, as condições que as manifestações foram produzidas é fundamental na leitura. Pois, muitas delas podem definir questões a ser pensadas e ditas sobre os povos indígenas.

Com a dissertação, foram muitas às manifestações produzidas pelos estudantes. Nessas narrativas, mostram que os povos indígenas adquire certa importância em discursos cotidianos, literários, familiar, jornalístico, acadêmico e outros. Assim, posso observar que são muitos os textos e reportagens que falam dos povos indígenas, nos dias de hoje. Deste modo, percebe-se que existe uma visibilidade materializada em diferentes práticas.

Ao chegar ao fim, desta pesquisa, posso dizer que as manifestações dos alunos, produzidas no contexto escolar, foram marcadas por estereótipo e preconceito. Assim, procurei para análise, dois eixos centrais: as manifestações produzidas a partir de estereótipos e manifestações oriundas de forte preconceito. Esses eixos, certamente, são os que mais articulam com as questões que foram discutidas nesse trabalho.

As expressões estereótipadas produzidas pelos estudantes, são em muitas vezes narrativas, voltadas a um determinado período histórico, por isso são sempre posicionais, sempre um acontecimento, e por isso devem ser analisadas e pesquisadas. As manifestações

estereótipadas, ainda são produzidas sem um sentido fixo, com verdades categóricas e sem pontos finais. Com isso, nota-se, que as manifestações produzidas no ambiente escolar, são narradas com fragmentação e descontinuidade.

A pesquisa, revelou que as manifestações estereótipadas dos alunos, são frutos de uma prática pedagógica que não vê o outro, ou seja, o professor não consegue desconstruir as expressões produzidas pelos alunos. Com isso, o professor reproduz uma visibilidade materializada, ou seja, tanto o aluno, quanto o professor apresentam uma mesma imagem do sujeito indígena. O fato, acaba se tornando repetitivo, porque o professor é oriundo de um processo escolar, que estabelece relações de poder entre as diferentes culturas, impossibilitando novos caminhos capazes de alterar as imagens desarticuladas e fixas dos povos indígenas.

Baseado nessa análise, o trabalho revelou que a escola acaba não percebendo os conflitos e as tensões que o tema proporciona nos dias atuais. Ela por sua vez, acaba ignorando a presença dos povos indígenas e tomando uma direção paralela aos manuais didáticos que em muitas vezes transmitem posturas preconceituosas e discriminatória.

Acredito que nas unidades escolares, onde a pesquisa foi realizada, muitos professores passaram a olhar os povos indígenas, a partir de uma outra ótica, ou seja, de maneira diferenciada. Para esses professores, assuntos ligados a diferença, tão difícil de ser tratada, será ponto de discussão e investigação. Com a pesquisa, os professores passaram a procurar leituras, que oriente para uma realidade desconhecida dos povos indígenas, mais especificamente do Estado do Mato Grosso do Sul. Percebo que os professores, daqui para frente, irão elaborar críticas mais sérias e competentes sobre as informações que constam nos manuais didáticos, antes de repensar para seus alunos.

Mas, uma vez posso afirmar que o dever está cumprido. Ao chegar ao fim, da pesquisa, observando os professores e a direção das duas escola (A e B), nem parece aqueles que impuseram resistências contra o assunto. Lembro de alguns fatos, como: a falta de compreensão do professor quanto ao assunto, a não participação de determinados professores, a não disponibilização de aulas para a realização das atividades com os alunos e principalmente a falta de tempo da coordenação, quando os assuntos estavam ligados a pesquisa.

Continuando nessa perspectiva de fechamento, outro eixo, apontado como análise, é constituído pelas manifestações movidas entorno do preconceito. As narrativas, nesse caso, são produzidas por sujeitos resultantes de uma renda financeira proveniente do mercado

agropecuário. Nessas manifestações, observo que os estudantes repetem aquilo que escutam e vivenciam em casa.

Diante desse eixo de análise, percebo que não houve por parte dos estudantes, uma desconstrução de imagens e pressupostos que tornam-se comum nas narrativas sobre os povos indígenas. Pois em muitas expressões, as manifestações estão prontas e acabadas, colocando o índio como obstáculos por ocuparem terras atingidas pelos projetos de modernização. Com esses sujeitos, é difícil até constituir um diálogo para assuntos voltados a diferença e cultura. Pois para muitos alunos, existe somente a cultura na qual ele participa e está inserido, “a cultura do boi”. Para tentar desconstruir certos jargões impostos pela elite local, é preciso que as escolas de Campo Grande abram espaços alternativos ou criem práticas pedagógicas que possibilitem seus estudantes a repensar serias manifestações com posturas preconceituosas e discriminatória.

Mas, sem expectativa de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento de concepções que superem o discurso do colonizador. Procuo, uma maneira, de problematizar uma prática pedagógica que de conta de combater o modelo tradicional imposto nas escolas, e não deixando com que as manifestações dos alunos decretem a morte dos povos indígenas, principalmente, quando os mesmos são narrados como sujeitos do passado, fixados no lugar de “índios puros” que para nós não existem mais. Nesse sentido, observo que existem muitas lacunas ainda a serem pesquisadas. Pois, não tem como explicar a História do Brasil, ou do Estado do Mato Grosso do Sul, sem mencionar os povos indígenas. E, não é possível escrever e discutir sobre a população sulmatogrossense sem inserir as populações indígenas.

Com o trabalho, acredito que futuras pesquisas irão surgir, para investigar lacunas ainda não exploradas, como: a prática pedagógica do professor das escolas não-índias sobre assuntos ligados a questão indígena, sem terra e afrodescendente; a questões da diferença e a diversidade cultural nos cursos de formação de professores e como aproximar os estudantes da realidade indígena.

Nessa perspectiva, é que proponho pensar a interculturalidade, não como a solução dos problemas, mas como forma de forma de aprendizagem. Na busca de desenvolver a interação e a reciprocidade entre diferentes grupos. E fazer com que o educador parta do cotidiano dos alunos e das suas formas orais, ou seja, a escola como um espaço de discussão, ressignificação e hibridização, um “entre lugares” (BHABHA, 1998).

A educação intercultural é

Uma proposta de humanização da escola, ou seja, uma educação pensada a partir das formas de sentir, pensar e agir das culturas. Nessa

ótica, talvez se devesse pensar, inclusive, em formas de complementaridade entre docentes do sistema escolar e educadores nativos das comunidades indígenas presentes numa mesma região (TEDESCHI, 2006, p.75).

Agora, nos entrelaçamentos finais da pesquisa, com o caminho já traçado e as estratégias teóricas e metodológicas colocadas em prática, acredito que o meu desafio enquanto professor e pesquisador, é fazer da educação, e do ambiente escolar um processo de encontro, reconstrução e produção cultural, a partir de um diálogo que favoreça a elaboração de uma prática intercultural. E ainda, seguir descontruindo, demonstrando redes, desorganizando discursos, e pensando de maneira diferente, diante de tudo aquilo que herdamos de um discurso que exclui e fragmenta o sujeito colonizado (BONIN, 2007a).

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gilmar. **Frutos da terra: os trabalhadores da Matte Laranjeira**. Londrina. Ed. UEL, 1997.

AZANHA, Gilberto. **Os Terena**. Centro de Trabalho Indigenista. 2004.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS: São Leopoldo, 2005.

_____. Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais. In: **Educação e diferenças; desafios para uma escola intercultural**. (“Coleção Teses e Dissertações em Educação”. v.6) Ed. UCDB, 2005.

BAUMANN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BHABHA, Homik. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá**. 1993. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Porto Alegre.

_____. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Porto Alegre: 1997.

_____. “*Quando chegou esses que são os nossos contrários*” – a ocupação espacial e os processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. In: **Multitemas**. Campo Grande: UCDB. n..12, 1998.

_____. Desenvolvimento Local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. In: **Interações**. Campo Grande: UCDB, v. 1, n. 2, 2001.

_____. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: MUÑOZ CRUZ, Héctor. (Org.) **Rumbo a la Interculturalidad en educación**. México: UAM, 2002.

_____; NASCIMENTO. Adir Casaro. **A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios**. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis: UFSC, 2006. (CD ROOM).

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 2007a.

_____. **E por falar em povos indígenas...: uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças.** Anais da 30ª Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Caxambu, 2007.

CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. **História do Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4º Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (ORGs). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2.

CASTRO, Iara Quelho de. **Vigiar e construir a história: Memórias, esquecimentos, comemorações e historiografia nas representações sobre Aquidauana.** 2002. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Dourados.

_____. **Na luta pela defesa de direitos, as alianças possíveis: os kinikinau no movimento indígena.** Anais do .XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: UEL, 2005. (CD ROOM).

CORRÊA, Lúcia Salsa. **História e Fronteira: o sul de Mato Grosso (1870-1920).** Campo Grande: UCDB, 1999.

CUNHA, M. C. (Org.) **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC, 1992.

DINIZ, Waldson Luciano Corrêa. **Uma contribuição à discussão sobre a problemática do índio no livro didático.** Anais do II Seminário Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: UCDB, 2007. (CD ROOM).

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. **Maldita Guerra – nova história da Guerra do Paraguai.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. **Ofaié, morte e vida de um povo.** Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 1996.

_____. **O território Ofaié pelos caminhos da História :reencontro e trajetória de um povo.** 2004. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Dourados.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí: Ed. Unijuí. 2001.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educação e Sociedade/CEDES**. v.27, nº 95. Campinas: Cedes, 2006.

FOSCACHES, Nataly Guimarães. **Mídia e poder: Análise da representação do indígena nos jornais de Mato Grosso do Sul**. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Cuiabá: UFMT, 2006. (CD ROOM).

_____. **A representação indígena na imprensa nacional (2005-2007): aspectos e conceitos**. Anais do II Seminário Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: UCDB, 2007. (CD ROOM).

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso**. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. São Paulo: 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

GUIMARÃES, Acyr Vaz. **Seiscentas léguas a pé**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1988.

_____. **Mato Grosso, sua evolução histórica**. Campo Grande: UCDB, 1999.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Práticas de Racismo e formação de Professores. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1999, p. 168-178.

GRESSLER, Lori A., SWENSSON, Lauro J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**. Dag: Dourados, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. 2º ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMBERTI, R. C. A. P.. **A representação do índio: o jargão da norma ideológica nas relações interculturais**. In: Ivan Russef; Marcelo Marinho; Paulo Sérgio Nolasco dos Santos. (Org.). Ensaio Farpados - arte e cultura no pantanal e no cerrado. 2a. ed. Campo Grande - MS: Letra Livre; Editora UCDB, 2004.

LINHARES da SILVA, Mozart. **História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil**. Anais do VIII Congresso Luso-Afro-

Brasileiro de Ciências Sociais. Lisboa: Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Sociais, 2004.

MARIN, Jérri Roberto. Fronteiras e fronteiriços: os intercâmbios culturais e a nacionalização da fronteira no sul do Estado de Mato Grosso. In: **Fronteiras: revista de História**. Campo Grande v.4/5 n. 7/9. Ed. UFMS, 2001. p.151-182.

MARIN, José. Globalización: desafíos para repensar la educación y defender la diversidad cultural. In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A Proposta Pedagógica e a Publicidade Cultural na Escola – Um Estudo Comparativo entre uma Escola de Periferia e uma Escola de Remanescente de Quilombos. In: **Educação e diferenças; desafios para uma escola intercultural**. (“Coleção Teses e Dissertações em Educação”. v.6) Ed. UCDB, 2005.

MEYER, Dagmar E. E.. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 1999.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de Mato Grosso do Sul**. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande.

MANGOLIN, Olívio. **Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação e Sociedade/CEDES**. nº 79. Campinas: Cedes, 2002. p.15-38.

_____.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 23. Rio de Janeiro, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. 2º ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: Palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Guató – Argonautas do Pantanal. In: **Coleção Arqueologia 2**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRADO, Paulo. **Retratos do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Uma ferrovia entre dois mundos**. Bauru: Edusc, 2004.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

ROCHA, Everaldo G. P. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RODRIGUES, José Barbosa. **História do Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Ed.Escritor, 1985.

SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Giovani José da. **A construção física, social e simbólica da Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história**. 2004. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Dourados.

_____. **Da terra seca à condição de índios “terra seca”: os Atikum em Mato Grosso do Sul**. 2000. Monografia (Especialização em Antropologia). Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá:

_____. Além do que os olhos vêem: reflexões sobre etnia, etnicidade e identidade étnica – os índios Atikum em Mato Grosso do Sul. In: **Tellus**, ano 3, n.5. Campo Grande: UCDB, 2003.

_____. **Os kinikinau em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul: (in) visibilidade de um grupo indígena**. Texto produzido para o Seminário Povo Kinikinau: Persistindo a Resistência. Bonito, 2004.

SIQUEIRA JUNIOR, Jaime. **Esse campo custou o sangue de nossos avós: a construção do tempo e espaço Kadiwéu**. 1993. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. São Paulo.

SOUZA, José Luiz. **O lugar Kinikinau: a trajetória dos Koinukonen em Mato Grosso do Sul, na perspectiva da geografia cultural**. Anais do VII Encontro de História do Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UCDB, 2004. (CD ROOM).

SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura**. Ed. UFMG, 2001.

TEDESCHI, Losandro Antônio; RAMOS, Antônio Dari. [et.al.] **Dialógos interculturais: identidades indígenas na escola não-indígena**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2006.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção**. 2003. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Dourados.

VIEIRA, Jorge. **Desenvolvimento local na perspectiva Terena de Cachoeirinha, município de Miranda/MS**. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande.

VIEIRA, Ricardo. **Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores**. Educação, Sociedade & Culturas . Porto/PT, n. 705, p. 123 – 162, nov.1999.

VIETTA, Katya. “Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento”: Análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. In: **Multitemas**. Campo Grande: UCDB. n..12, 1998.

VORRABER COSTA, Marisa. As repercussões da cultura contemporânea no currículo e na docência – armando uma perspectiva para ver e pensar. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e outros (orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectivas da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ZILIANI, José Carlos. **Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)**. 2000. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Dourados.

ZORZATO, Osvaldo. **Conciliações e identidade: Considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983)**. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. São Paulo: 1998.

_____. **Os kaiapó meridionais na obra de um memorialista contemporâneo: Hildebrando Campestrini**. Anais do .XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: UEL, 2005. (CD ROOM).

ANEXO 01

Quadro 1 - Aldeias indígenas Kaiowá e Guaraní existente no Mato Grosso do Sul.

MUNICÍPIO	ALDEIAS INDÍGENAS	ETNIA
Antônio João	Aldeia Campestre	Guarani/Kaiowá
	Cabeceira Comprida	
	Nande ru Marangatu	
	Suvirando Gua' akua	
Amambaí	Aldeia Limão Verde	Guarani/Kaiowá
	Canta Galo	
	Jaguari	
	Laguna Vera	
	Mbarakajá Porá	
	Mboiveve – Jety'ay	
Angélica	Quinze de Agosto	Guarani/Kaiowá
Aral Moreira	Guasuty	Guarani/Kaiowá
Bela Vista	Bakaiuva	Guarani/Kaiowá
	Chorro	
	Pirakuá	
Caarapó	Caarapó	Guarani/Kaiowá
	Ava Tovilho	
	Campo Seco	
	Gua'ay	
	Guyraroka	
	Kaakaikue	
	Kaipuka	
	Kunumi Vera	
	Kurusu Amba	
	Npuku	
	Poique	
	Porto Deseado	
	São Pedro	
Yvype		
Coronel Sapucaia	Barreto Guasu	Guarani/Kaiowá
	Kaipuka	
	Mbaragui	
	Sete Cerros	
	Taquaperí	
Deodapólis	Lucero	Guarani
Deodapólis	Cambaretã	Guarani/Kaiowá
Dourados	Curupaity	Guarani/Kaiowá
	Dourados	
	Guapuku	
	Gua u viri (Lima Campo)	
	Jateivari	
	Panambizinho	
	Toro Pire	
Tujukua		

Douradina	Panambi	Guarani/Kaiowá
Eldorado	Cerrito	Guarani/Kaiowá
	Laguna Perui	
Itaporã	Itacóa	Guarani/Kaiowá
	Javevyry	
	Japopete	
Iguatemi	Bocaja	Guarani/Kaiowá
Japorã	Laranjaty	Guarani
Juti	Buena Vista	Guarani/Kaiowá
	Che ru pai Kuê	
	Jarará	
	Taquara	
Laguna Carapã	Quintino Kue	Guarani/Kaiowá
	Rancho Lima	
	Urukuty	
	Jukeri	
Maracaju	Sucury	Guarani/Kaiowá
Naviraí	Jatei Kue	Guarani/Kaiowá
	Mabirijui	
	Kurupy	
	Kurupa'y	
Paranhos	Arroio Corá	Guarani/Kaiowá
	Cerro Peron	
	Itapoa Takuaremboiy	
	Takwarity	Guarani
	Espadim	
	Portrerito	
	Tapesu'aty	
	Valiente Kue	
Ypo'i		
Ponta Porã	Guaimbé	Guarani/Kaiowá
	Jataivari	
	Kokue'y	
	Laguna Verá	
	Ouro Verde	
	Rancho Jacaré	
Sete Quedas	Garcete Kue	Guarani/Kaiowá
Tacuru	Jaguapiré	Guarani/Kaiowá
	Japorã	
	Pueblito Kue	
	São Lucas	
	Sassoró	
	Takuru Menby	
	Tangara'y Karanguata	
	Ypytã	
Yvyhukue		

Fonte: Conselho Indigenista Missionário -CIMI – (2007)

ANEXO 02

Quadro 2 - Aldeias indígenas Terena existente no Mato Grosso do Sul.

MUNICÍPIO	ALDEIAS INDÍGENAS	TERRA INDÍGENA
Aquidauana	Bananal	Taunay
	Água Branca	
	Imbirussú	
	Lagoinha	
	Morrinho	
	Ipegue	Ipegue
	Colônia Nova	Limão Verde
	Limão Verde	
	Corrego Seco	
Anastácio	Aldeinha (urbana)	Aldeinha
Dois Irmãos do Burito	Buriti	Buriti
	Água Azul	
	Recanto	
	Oliveiras	
	Olho d'água	
	Barrerinho	
Miranda	Cachoeirinha	Cachoeirinha
	Babaçu	
	Lagoinha	
	Morrinho	
	Argola	
	Moreira	Pilad Rebuá
	Passarinho	Lalima
	Lalima	
Nioaque	Brejão	Buriti
	Água Branca	
	Taboquinha	
	Cabeceira	
Rochedo	Bálsamo	Nioaque
Sidrolândia	Córrego do Meio	Buriti
	Lagoinha	
	Tereré (urbana)	

Fonte: MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de Mato Grosso do Sul.** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local. Campo Grande: UCDB, 2006.

ANEXO 03**Quadro 3 - Aldeias indígenas Kadiwéu existente no Mato Grosso do Sul.**

MUNICÍPIO	ALDEIAS INDÍGENAS	TERRA INDÍGENA
Porto Murtinho	Bodoquena (Alves de Barros)	Kadiwéu
	Campina	
	Tomásia	
	São João	
	Barro Preto	

Fonte: Conselho Indigenista Missionário -CIMI – (2007)

ANEXO 04**Quadro 4 - Aldeia Indígena Ofaié existente no Mato Grosso do Sul.**

MUNICÍPIO	ALDEIAS INDÍGENAS	TERRA INDÍGENA
Brasilândia	Ofaié-Xavante	Ofaié-Xavante

Fonte: Conselho Indigenista Missionário -CIMI – (2007)

ANEXO 05**Quadro 5 - Aldeia indígena Guató existente no Mato Grosso do Sul.**

MUNICÍPIO	ALDEIAS INDÍGENAS	TERRA INDÍGENA
Corumbá	Aldeia Indígena Uberaba	Guató

Fonte: Conselho Indigenista Missionário -CIMI – (2007)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)