



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fernanda Serra Borsatto

Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena
Krukutu.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE

São Paulo

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fernanda Serra Borsatto

Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena
Krukutu.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política e Sociedade sob orientação da Prof^a Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Dedico esta dissertação ao meu pai que, em vida, foi meu grande professor. Para você e por você encontrei forças para ir até o fim.

Para minha mãe grande companheira, minha inspiração para trilhar meu caminho com amor e sabedoria.

Agradecimentos

Agradeço aos companheiros da aldeia Krukutu e Tenondé Porã que compartilharam suas experiências e anseios comigo, principalmente à Cora, Jurandir, Sérgio, Olívio e Jerá.

À minha mãe Mariza, grande amiga e companheira que sempre me impulsionou a continuar, exaltando minha capacidade com muito amor e paciência.

Ao meu irmão Ricardo por me orientar pacientemente indicando caminhos e soluções para meus entraves durante a dissertação. E, ao meu irmão Fabiano por sempre me acolher e me fazer rir nas horas certas.

Ao meu noivo Theo pela paciência e serenidade que sempre encaminhou nosso relacionamento me acolhendo nos momentos difíceis e me impulsionando nos momentos de desânimo. Eu te amo;

À minha orientadora Prof^a Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt pela autonomia da qual pude vivenciar para a elaboração desta pesquisa, e, pela sensibilidade ao me orientar tornando nossas reuniões momentos prazerosos de transmissão de sabedoria. Sinto-me privilegiada por te-la tido como orientadora;

Ao Prof^o Dr. Kazumi Munakata pelas dicas imprescindíveis a esta pesquisa em nossas conversas informais;

Ao Prof^o Dr. Carlos Giovinazzo e a Dra. Maria Inês Ladeira, pelas contribuições que deram durante o exame de qualificação me inquietando a buscar novas informações para contemplar esta pesquisa;

Um agradecimento especial aos amigos importantes, Edson Brito pelas conversas e sugestões que tanto me ajudaram, à Adriana Testa que mesmo sem me conhecer foi tão solícita ao me encaminhar fontes importantes para esta dissertação, à Sheila e Adriana do CEI Parque Grajaú por me compreenderem nos momentos em que precisei estudar; à Juliana, minha amiga de infância que

fez a revisão desta dissertação e a todos os amigos do EHPS pela descontração.

À todos os professores do programa de Educação: História, Política e Sociedade pela dedicação à formação de mestres e doutores.

À secretária Betinha pela sua solicitude e carinho com que trata todos os alunos do programa, e, a todos os funcionários de Pontifícia Universidade Católica.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Valeu Galera!

Resumo

Essa pesquisa busca entender a relação estabelecida entre o povo indígena Guarani Mbyá da aldeia Krukutu, localizada no bairro da Barragem, na zona sul do município de São Paulo, e a construção curricular no processo de escolarização.

Essa pesquisa pretende, ainda, propiciar uma análise sobre as idéias e práticas que têm norteado a proposta de uma escola indígena específica e diferenciada. Para a realização desta, tivemos como referências teóricas, autores ligados ao estudo da população Guarani como: Ladeira, Meliá, Nimuendaju entre outros; e autores voltados aos estudos do currículo tais como Thomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira, Gimeno Sacritán e Michael Apple e Forquin. Os procedimentos de pesquisa abrangeram: a análise das fontes legais, pesquisa de campo na aldeia Krukutu e análise de documentos.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Currículo, Escola Estadual Indígena Krukutu

Abstract

This research intends to understand the relationship established between the Guarani Mbyá indigenous people from the Krukutu village, located at the Barragem neighborhood, in the south side of the district of Sao Paulo, and the curricular construction in the schooling process.

Moreover, this research intends to provide an analysis of the ideas and practices which have been guiding the proposition of a specific and differentiated indigenous school. For the realization of the aforementioned research, we had as theoretical references, authors connected to the study of the Guarani population: Ladeira, Meliá, Nimuendaju among others; and authors dedicated to the study of the curriculum, such as Thomaz Tadeu da Silva, Antonio Flavio Moreira, Gimeno Sacritan and Michael Apple and Forquin. The research procedures scoped: the analysis of legal sources, field research in the Krukutu village and documentation analysis.

Keywords: Indigenous School Education, Curriculum, Krukutu School

SUMÁRIO

Siglas	11
Lista de Ilustrações	12
Introdução	13
Capítulo I – Caracterização Guarani Mbyá	27
1. Contextualização	27
2. Território Guarani Mbyá: significados e configurações	30
3. Ocupação Guarani Mbyá no litoral de São Paulo	34
4. Aldeia Krukutu	39
5. Tradições religiosas	43
6. Nhemongaraí	45
7. Batismo das almas	46
8. Organização social da Aldeia Krukutu	47
9. Associação Nhe'é Porã	49
Capítulo II – Da escola indígena à educação para índios	52
1. Escola indígena X escola para índios	52
2. Movimento Indígena	59
3. Processos históricos do movimento indígena	61
4. Políticas públicas educacionais no estado de São Paulo destinadas aos povos indígenas	65
5. Formação de professores indígenas	69
6. A categoria Escola Estadual Indígena	71
7. Currículo	74
8. Escola Estadual Indígena Krukutu	78
9. Observações das aulas durante a pesquisa de campo	83
10. Criança Guarani: os alunos da escola	87
Capítulo III – Vozes Guarani	90
1. Protagonistas da história	93
2. Entrevista com a professora Jerá	97

3.	Entrevista com a vice-diretora Cora	105
4.	Entrevista com o professor Jurandir	108
5.	Entrevista com o professor Sérgio	112
6.	Entrevista com Olívio Jekupé	113
	Considerações Finais	117
	Referências bibliográficas	119
	Glossário	126

Siglas

APA- Área de Proteção Ambiental

CDHU- Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano

CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena

CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional da Saúde

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena

ONG – Organização não Governamental

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SABESP – Cia. de Saneamento Básico do Estado de São Paulo

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP- Universidade de São Paulo

Lista de Ilustrações

Quadro 1 – Estimativa da população Guarani nos últimos 20 anos (todos os grupos)

Quadro 2 – Organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas

Foto 1 – Pindo (Palmeira sagrada)

Foto 2 – Foto via satélite da Aldeia Krukutu, 2010

Foto 3 – *Opy* da aldeia Krukutu, 2009

Foto 4 – Casa Tradicional, Aldeia Tenondé Porã, 2010

Foto 5 – Professor Jurandir e seus alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I, 2009

Foto 6 – Escola Estadual Indígena Krukutu, 2009

Foto 7 – Crianças brincando na Aldeia Krukutu, 2009

Mapa 1 – Território Guarani

Mapa 2 – Aldeias guaranis dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (década de 1980)

Tabela 1 - Representações dos números Guarani Mbyá

Introdução

Esta pesquisa busca situar a escola indígena dentro de uma política educacional de caráter nacional, tomando a Escola Estadual Indígena Krukutu como um lugar significativo dentro de um sistema educacional amplo.

No passado, contemporânea ao empreendimento colonial, a escola sempre esteve a serviço de práticas que souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória, servindo como arma de dominação cultural branca, sobreposta aos povos indígenas.

A grande conquista para os povos indígenas no que diz respeito a educação foi a promulgação da Constituição de 1988, que trouxe no artigo 210 o respeito às populações indígenas ao reconhecer que “o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição da República Federativa do Brasil).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) promulgada em 1996 reafirmou o caráter de pluralismo linguístico, redimensionando uma nova formulação do papel do estado a favor das línguas e culturas indígenas brasileiras.

Art. 78 - A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas." (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Segundo a LDB, recomenda-se que tais ações tenham a dimensão participativa, "ouvindo as comunidades indígenas" na definição dos programas dirigidos a elas pelo poder público. O próprio Ministério da Educação incorporou ideias e ideais avançados no campo pedagógico, em forma de diretrizes para a Política Nacional e Educação Escolar Indígena. Entre outras afirmações de cunho democrático e pluralista, destaca-se:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômica-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência (...) (Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 1993)

Atualmente, o desafio educacional não são mais as leis, mas a construção da escola pelos índios, de forma autônoma, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos, através de um currículo específico e diferenciado. (Monte, 2001)

Geertz (1991) trata da necessidade de se pensar aspectos fundamentais quanto à questão indígena, sobretudo por demonstrar a inseparabilidade entre a ação política e a ação simbólica.

Almeida (2009) nos traz uma reflexão sobre a necessidade de se pensar as culturas históricas e culturas políticas como plurais, que embora sejam muito visíveis entre o grupo no poder, não se restringirem somente a eles. Os demais grupos, ainda que subalternos e mesmo atuando em difíceis condições de opressão, desenvolvem suas próprias formas de agir politicamente e de pensar sobre seu passado para operacionalizá-lo de acordo com seus objetivos do presente.

Um dos maiores desafios das comunidades indígenas atualmente é ser reconhecida em suas especificidades, em que seu passado histórico de lutas e resistências sejam reconhecidas como transformações sociais no presente.

O meu interesse pela educação escolar indígena surgiu a partir de uma curiosidade e me fez refletir sobre o papel do índio no meu percurso escolar.

Percebi que a história foi cúmplice dos vários modos de ver e de interpretar os povos indígenas, bem como pensar que tipo de papéis eles desempenharam na sociedade brasileira na qual a escola sempre ocupou papel de destaque.

No início da minha vida escolar, meus pais se propuseram a me dar uma educação de cunho religioso e me matricularam em um colégio Agostiniano do bairro, no qual estudei doze anos, da pré-escola ao final do oitavo ano do primeiro grau e, desse período guardo algumas recordações que explanarei a seguir

referentes ao tema indígena aprendido.

Todos os anos, durante a pré-escola, no dia 19 de abril confeccionávamos um cocar (daqueles com uma pena). As professoras pintavam nossos rostos e cantávamos algumas canções de índios. Após esse dia festivo, íamos embora fantasiados e sem sabermos ao certo o motivo de tal comemoração.

Já no então 1º grau, recordo-me que na 4ª série, o conteúdo do 2º bimestre da disciplina de história foi o “descobrimento do Brasil”. A professora iniciou a aula com a leitura de um texto que contava o momento em que as caravelas de Pedro Álvares Cabral aportaram em Vera Cruz onde os portugueses foram recepcionados por índios amistosos e estes foram presenteados pelos portugueses.

A outra já no Ensino Fundamental II, também na disciplina de história, passamos pelos temas do ciclo açucareiro e cafeeiro, períodos nos quais os portugueses escravizavam os indígenas para trabalharem nas plantações. Porém, os indígenas não se adaptaram ao trabalho escravo e começaram a fugir e sucumbir às doenças trazidas pelos portugueses.

Até então a minha concepção de índio balizava-se em figuras antagônicas e reducionistas do bom e mau selvagem, ancoradas em ideias como a de que os índios são todos parecidos. Vivem da caça e da pesca, andam nus na mata, adoram Tupã, ou que já perderam suas línguas e culturas, estão aculturados, romperam a harmonia da natureza e, portanto, já não são mais puros, como foram idealizados na literatura romântica. (Grupioni, 2006)

Ao final da 8ª série do Ensino Fundamental II, resolvi prestar uma prova para concorrer a uma bolsa de estudo num colégio de grande prestígio no bairro. Ao chegar para fazer a inscrição soube que havia duas opções para concorrer à bolsa, uma era para o Ensino Médio normal e outra era para o Magistério.

A decisão do meu futuro profissional foi tomada ali nos poucos segundos que tive para refletir. Resolvi prestar a prova para o Magistério, pois imaginei que me qualificaria e teria uma profissão.

Em 1998, iniciei o curso de Magistério, sem me dar conta da responsabilidade que representava essa profissão escolhida no início da minha

adolescência.

Durante os estágios realizados nos quatro anos seguintes, vivenciei muitas experiências docentes nas quais pude reviver momentos da minha experiência escolar, dentre elas, inclusive a reprodução da dicotomia da imagem do índio e da visão europeia do “descobrimento” do Brasil.

Em dezembro de 2001 terminei o Magistério e resolvi prestar o vestibular, a fim de cursar Pedagogia.

Em 2002, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo e, entre tantos assuntos abordados, a educação escolar dos povos indígenas não fazia parte do currículo proposto.

Entretanto, no penúltimo semestre do curso de Pedagogia, o professor de História da Educação, Cássio Másculo, comentou sobre um curso de brincadeiras indígenas que ocorreria no Museu de Etnologia e Etnografia da USP e, falou que quem tivesse interesse em participar deveria se inscrever.

Eu me interessei pelo assunto e resolvi fazer o curso. Cheguei ao MAE sem entender o real significado de Etnologia e Etnografia. O curso foi dividido em duas partes. O primeiro momento do curso foi reservado para a explicação do contexto atual da situação indígena e o segundo momento para a explicação das brincadeiras indígenas. Durante o curso lembro que fiquei muito impressionada ao saber que havia aldeias indígenas na região metropolitana de São Paulo.

A partir desse convite, comecei a refletir sobre o que sabia sobre os povos indígenas do Brasil e verifiquei que meus conhecimentos eram restritos aos conhecimentos adquiridos na escola e às concepções preconceituosas difundidas pela mídia.

Dessa forma, ao fazer o curso na USP, uma série de pré-conceitos foram elucidados, modificados, reconstruídos e aprendidos. Logo, muitas interrogações começaram a surgir e a mais intrigante me fez pensar: Como seria essa educação escolar indígena?

Algumas respostas vieram com a concretização do meu trabalho de finalização do curso de Pedagogia, por meio do qual pesquisei a Educação Escolar na Aldeia Krukutu.

Porém, ao ingressar no Mestrado e fazer as leituras propostas na disciplina História da Educação I, ministrada pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt verifiquei que aquele trabalho realizado na graduação não havia sanado efetivamente todas as minhas dúvidas. Havia sido apenas uma parte do meu aprendizado.

A proposta da realização desse trabalho de Mestrado tornou-se uma consequência da necessidade de maior aprofundamento sobre a educação do povo Guarani Mbyá da aldeia Krukutu, iniciado na graduação.

Deste modo, esta dissertação possibilita a reflexão sobre noções de cultura, mudança cultural, diversidade, direitos humanos, pluralidade e identidade, contribuindo para uma mudança de visão e de postura a respeito do lugar dos povos indígenas no Brasil e no mundo contemporâneo, abandonando a ideia de que aculturação é seu caminho sem volta e de que o futuro não lhes reserva lugar nenhum. (Grupioni, 2006)

No que diz respeito à escola indígena, Brito (2008) afirma que as discussões se encaminharam visualizando uma escola que se assente nos preceitos da diversidade cultural e no respeito aos conhecimentos e à realidade sócio-cultural de cada população indígena.

Como afirma Ângelo (2002), a melhor escola indígena é aquela pensada, elaborada e gerida pela própria comunidade indígena. Essa perspectiva confronta com o velho modelo das escolas indígenas que sistematicamente impuseram um currículo escolar descontextualizado.

Considerando a educação escolar nas aldeias à partir da história de cada povo, torna-se necessário refletir sobre a singularidade da construção curricular, as práticas pedagógicas, a formação de professores índios e a produção de material didático específico. A partir daí, surge o questionamento:

Qual o objetivo do currículo da Escola Estadual Indígena Krukutu? Inserir esse povo à sociedade ocidentalizada ou contribuir para a manutenção da cultura Guarani, considerando as especificidades desse grupo e, sua proximidade com a maior metrópole do país?

A partir desses questionamentos, expressam-se como objetivos principais desta pesquisa: estudar as práticas curriculares da Escola Estadual Indígena Krukutu, e a atuação dos professores na constituição dos currículos.

A proposta de pesquisa é, portanto, uma análise do currículo real praticado e vivenciado na aldeia Krukutu.

Estes objetivos indicam a necessidade de fundamentação sobre o conceito de currículo.

Que nesta pesquisa seguirá os preceitos de Antônio Flávio Moreira e Thomaz Tadeu da Silva (1994) que apontam para uma perspectiva crítica, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, que considera que o currículo como tudo o que permeia a escola, de forma ampla, abrangendo o livro paradidático, a lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares e as datas festivas e comemorativas, não podendo ser visto como um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Tornou-se então objetivos mais específicos dessa pesquisa a análise dos vários aspectos: sociais, políticos e pedagógicos que influenciaram o processo de construção curricular da escola em questão, e indagar-se se esse currículo serve de suporte para a ação de um Projeto Político Pedagógico Indígena na escola da aldeia pesquisada.

A pesquisa, a partir dessas indagações e fundamentações teóricas, passou a situar o currículo em uma perspectiva histórica. Tornou-se significativo para esta dissertação pesquisar aspectos como o histórico da escolarização indígena, assim como da população Guarani Mbyá da aldeia Krukutu, a formação de professores indígenas, os materiais didáticos utilizados na escola e a forma pelas quais a Secretaria de Educação se relaciona com essa comunidade.

Ao definir como objeto de estudo o currículo da Escola Estadual Krukutu, tornou-se necessário entender a dinâmica das relações entre este povo inserido numa situação de contato. Para tanto, apesar dessa não ser uma pesquisa de cunho exclusivamente antropológico, farei uso dessa abordagem numa perspectiva relacional, ou seja, para estabelecer correlações que ultrapassem os

limites da descrição.

Desse modo, tentarei verificar o fenômeno da escolarização indígena, tendo como pano de fundo as relações interétnicas enquanto relações de “fricção” – em específico, relações entre os Mbyá e sociedade nacional, superando assim, as formas analíticas de antropólogos que fazem parte da tradição britânica¹ e norte-americana² da antropologia. (Cardoso, 1972)

Como crítica a essas tradições, Casaro (2004) pontua que os trabalhos antropológicos pouco têm contribuído para o desenvolvimento do pluralismo étnico, posto que os povos indígenas têm ficado no limite do objeto de estudo, não tendo sido considerado sujeitos da história de uma sociedade nacional de composição multiétnica.

Para tanto, este estudo seguirá o pressuposto posto por Baladier (apud Cardoso, 1972) de que a sociedade indígena mantém com a sociedade envolvente relações de oposição histórica e estruturalmente demonstráveis, ou seja, que a existência de uma tende a negar a da outra.

Tomando as palavras de Cardoso:

Entendendo a situação de contato como uma “totalidade sincrética” ou, em outras palavras, enquanto situação de contato entre duas populações dialéticas unificadas através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes, por paradoxal que pareça. (Cardoso, 1972, p. 30)

Diante disso, a educação escolar indígena precisa ser vista como um fato social total – o fato e o seu contexto.

Para a concretização dessa pesquisa foram utilizadas metodologias que se apoiaram prioritariamente na pesquisa qualitativa, pois em geral estas possuem

¹ Tem como maior representante Malinóvski com seus estudos sobre “mudança social”, que tem como princípio norteador que as instituições atuam umas sobre as outras segundo suas respectivas naturezas (as instituições religiosas tribais seriam modificadas pela ação de instituições religiosas ocidental, e assim por diante).

² Tem como preconizador o estudo sistematizado de Robert Redclif, Ralph Linton e Melville Herskovits (1936) sobre o “processo de aculturação”. Como afirma Cardoso (1972), foi a teoria de maior influência nos estudos antropológicos no Brasil.

características mais interdisciplinares e coerentes com os objetivos propostos. (Borsatto, 2007)

Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados. Motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um dos espaços mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir daí situa a sua interpretação dos fenômenos estudados. Neste ponto, distancia-se da pesquisa quantitativa, que parte de uma teoria para, na prática, testá-la. (Fontes, 2004)

A pesquisa qualitativa aqui desenvolvida utilizou-se de diferentes abordagens metodológicas apresentadas a seguir, que não necessariamente foram executadas seguindo a ordem apresentada.

Para a concretização deste trabalho sobre o processo de constituição do currículo da Escola Estadual Indígena do Krukutu, foi necessário fazer uma abrangente revisão em livros, periódicos e outras fontes, que possibilitaram uma melhor compreensão e fundamentação dos diversos assuntos que foram abordados. Esta revisão passou por temas como historiografia, antropologia, e sociologia.

Foram utilizados estudiosos da história dos Guarani como, Bartolomeu Meliá (1993), Maria Inês Ladeira (1988), Marília G. Ghizzi Godoy (2007), Adriana Queiroz Testa (2008), com os quais pude contextualizar historicamente a trajetória do povo Guarani Mbyá, desvendando suas migrações, suas subdivisões etnográficas, sua cosmologia e sua organização social.

Autores como Bartolomeu Meliá (1999), Maria Elisa Ladeira (1997), Aracy Lopes (1987 – 2001), Luis Donisete Benzi Grupioni (1981-1997), Rosa Helena Dias da Silva (2002) foram importantes para a compreensão da educação escolar e a formação de professores indígenas, elucidando a discussão sobre o contexto

político-educacional onde se move o debate da educação escolar indígena e a definição de uma política pública para os povos indígenas.

Para apoiar a discussão sobre currículo foram utilizados autores como Michael Apple (2004), Ivor Goodson (1995), Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001), Tomaz Tadeu da Silva (1999), José Gimeno Sacristán (1998), Jean-Claude Forquin (1992) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993).

Também foram levantadas informações de bases secundárias, principalmente documentos produzidos por organizações não-governamentais como: CTI – Centro de Trabalho Indigenista; CIMI – Conselho Indigenista Missionário; ISA – Instituto Sócio-Ambiental; ANAI – Associações Nacionais de Apoio ao Índio, entre outras.

Igualmente, foi analisada a documentação legal referente à questão da Educação Escolar Indígena, incluindo a legislação e a normatização no âmbito Federal, Estadual e Municipal de São Paulo

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas.

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo evitar a produção de um conhecimento que não refletisse a realidade estudada e conseqüentemente gerasse soluções e questionamentos não assimiláveis pelos protagonistas desta pesquisa.

Essa etapa contribuiu para fornecer um melhor conhecimento da realidade a ser estudada, auxiliando na definição da questão escolar indígena na aldeia Krukutu, na compreensão de como os atores desse processo (professores, alunos e famílias) enxergam essa problemática e na consolidação dos objetivos deste trabalho; contribuiu também na construção das estratégias operacionais para o trabalho de campo (2ª Etapa), na concepção das metodologias que melhor se adaptavam à proposta de trabalho e no surgimento de relacionamentos interpessoais que auxiliaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Outro ponto relevante foi que esta etapa da pesquisa evitou a reprodução de um modelo que gera soluções “de cima para baixo”, muito comum nos projetos atuais, em que as soluções para determinados problemas são geradas por pessoas que nunca os vivenciaram.

Nesta etapa tornou-se necessário estabelecer uma aproximação com as pessoas da área selecionada, além daqueles que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. (Neto, 1994) para isso, parafraseando Barth (2000), “não se buscou teoria que pudesse aplicar apenas reunir o máximo de dados que pudesse esclarecer algo sobre esse lugar.”

Para a execução dessa primeira etapa a campo, buscou-se ouvir diferentes atores que pudessem contribuir para pesquisa. Foram realizadas duas visitas à Secretaria de Educação – SUL 3, com duração de aproximadamente 2 horas cada, com o objetivo de apropriar-se do maior número de informações possível sobre a Escola Estadual Indígena Krukutu.

Foram realizadas também duas visitas a Aldeia Krukutu com durações de aproximadamente 3 horas cada visita, com o objetivo de estabelecer um primeiro contato e apresentar a proposta de estudo.

Por fim, buscou-se ouvir as impressões de diferentes atores que de alguma forma estabeleceram contato com a comunidade pesquisada.

As impressões desses encontros foram anotadas em um caderno de campo.

As visitas propiciaram um envolvimento maior com os atores envolvidos, constituindo um laço de amizade, onde foi possível participar das ações cotidianas e colher dados de forma fidedigna. Como ressalta Neto (1994), não foi utilizada uma posição paternalista e não respeitosa para com as pessoas envolvidas no estudo, mas sim o envolvimento compreensivo em seus afazeres diários.

Passada essa etapa de familiarização em que se pôde perceber a dinâmica social do grupo, tornou-se necessário uma construção teórica para transformar os dados obtidos em objeto de estudos. Verificou-se que a compreensão do espaço da pesquisa precisava ir além do que estava sendo mostrado; novos questionamentos e novas pistas foram surgindo.

Viu-se então a necessidade de organizar as visitas estrategicamente de modo a promover a construção do conhecimento acerca do objeto a ser estudado.

No total foram realizadas dez visitas a aldeia Krukutu, três visitas à aldeia

Tenondé Porã, uma visita à aldeia do Jaraguá e três visitas à Secretaria Estadual de Educação – Sul 3, no período de 2008 e 2009.

Buscou-se através de entrevista semiestruturada ouvir os diferentes sujeitos desse processo, para colher elementos básicos para delinear a trajetória dessa escolarização.

Sobre esse procedimento Neto (1994) destaca que é o procedimento mais usual no trabalho de campo, através do qual o pesquisador busca obter informes contidos na fala do ator. Sendo assim, não significa uma conversa despreziosa e neutra, pois se insere como meio de coleta de dados de determinada realidade que está sendo focalizada.

Para a utilização dessa técnica foram usados três diferentes roteiros de entrevistas. O primeiro grupo de entrevistados era composto pelos professores e diretora da Escola Estadual do Krukutu; o segundo roteiro foi aplicado ao representante da comunidade e Presidente da Associação Guarani Nhe'é Porã; o terceiro roteiro foi aplicado à representante da Secretaria Estadual de Educação (SEE), responsável pelas escolas indígenas do estado de São Paulo.

Paralelamente às articulações a serem observadas, foram utilizados: gravador para a anotação simultânea da comunicação oral e do diário de campo para o registro de dados observados. Sobre a importância do diário de campo, Neto (2004) ressalta que “é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa.”

A fonte de documentação mais rica sobre a educação escolar Guarani no Krukutu veio da própria voz dos Guarani.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Escola Estadual Indígena Krukutu, com o objetivo de compreender as visões sobre os rumos da educação escolar na Aldeia Krukutu.

Foram entrevistados dois professores que constituem o corpo docente da escola. Buscou-se elaborar um roteiro inspirado no trabalho de Grupioni (1999) com o intuito de compreender as diferentes dimensões da atuação do professor indígena. Os temas selecionados para a concretização do roteiro foram

experiência de escolarização vivenciada; anseios para a escolarização indígena; relação profissional dos professores com a Secretaria Estadual de Educação; prós e contras da instituição escolar dentro da aldeia; formação de professores indígenas;

A segunda entrevista foi com o presidente da Associação Guarani Nhe'é Porã, que se deu por ele ser considerado um importante representante dentro da aldeia como um interlocutor entre os anseios da aldeia e a sociedade não-indígena.

O roteiro para essa entrevista foi constituído a partir das anotações feitas no caderno de campo realizadas durante as primeiras visitas. Foram escolhidos como temas da entrevista o poder político da escola na Aldeia; a importância da formação escolar na organização social da aldeia; o quadro político da Educação Escolar Indígena no debate entre os líderes indígenas.

Foi também realizada uma entrevista semiestruturada com a responsável da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo, cuja atuação interfere diretamente na dinâmica da escola na aldeia.

O roteiro dessa entrevista foi elaborado a partir das anotações do caderno de campo, das análises da legislação e normatização estadual e das impressões obtidas durante a fase inicial da pesquisa de campo. Foram abordados os seguintes temas-relação entre as instituições e os representantes da Aldeia; concepção sobre a Educação Escolar Indígena; projetos relacionados à Educação Escolar Indígena; a relação entre a escola e a comunidade;

A partir das entrevistas, viu-se a necessidade de complementar os dados coletados pelas metodologias acima descritas e propiciar um ponto-de-vista diferente dos presentes na literatura (Borsatto, 2007). Utilizou-se para isso depoimentos orais com diferentes atores que fizeram parte do processo de implementação das escolas nas Aldeias Guarani, localizadas na Barragem³.

As histórias de vida serviram para representar a realidade como uma colcha

³ São duas Aldeias localizadas no bairro da Barragem em Parelheiros, a Tenondé Porã e a Krukutu (Distam 5 km uma da outra). A primeira experiência de implementação de escola ocorreu na Tenodé Porã em 1993, na Krukutu só foi ocorrer em 2004.

de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos. Em que a essencialidade do indivíduo constitui ao ser relatada uma versão do passado, ou seja, à memória (Portelli, 1997):

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados (...) a arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Cada entrevista é importante por ser diferente de todas as outras” (Portelli, 1997, p. 16-17)

Nesse processo foram coletadas ao todo duas histórias de vida de pessoas com idades de 27 e 56 anos. Esses depoimentos foram comparados com a história da aldeia descrita na bibliografia consultada, sendo relevantes para uma melhor compreensão da construção histórica da aldeia, descrita nesse trabalho.

A interpretação da pesquisa qualitativa se fez dentro de uma proposta metodológica que situa a fala dos atores sociais em seu contexto para melhor ser compreendida. (Gomes, 1994)

Gomes (1994) destaca que o primeiro nível de interpretação é o das determinações fundamentais, que diz respeito à: conjuntura sócioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história desse grupo e política que se relacionam a esse grupo. Já o segundo nível compreende a comparação realizada com os fatos surgidos na investigação.

Barth (2000) aponta que essa comparação não necessita ser compreendida entre dois ou mais casos existentes, realizadas independentemente, mas sim deve compreender a análise de cada caso específico.

Sendo assim, a contemplação dos objetivos desta pesquisa ocorreu a partir dessas comparações, que cruzam um campo de diversidade de dados e que nos ajudou a estabelecer as dimensões da descrição dos fenômenos estudados.

Este trabalho de pesquisa - Construção Curricular na Escola Estadual Indígena Krukutu - ganha relevância quando inserido no processo de reflexão relacionado com o debate educacional indígena, como um momento histórico da construção de uma educação pautada no respeito e na autonomia dos povos

indígenas. Esta dissertação está organizada em três capítulos, nos quais tentei tecer considerações relevantes sobre os diferentes aspectos – políticos, identitários, sociais, econômicos, organizacionais e simbólicos – que constituem o processo educacional indígena na Escola Estadual Indígena Krukutu.

O Capítulo 1 – Caracterização Guarani Mbyá, trata da contextualização do universo Guarani Mbyá. Aborda os aspectos gerais da cultura Guarani, a relação com o território, com a religião e a organização social.

O capítulo 2- Da escola indígena à educação para índios, aborda as políticas públicas educacionais, os diferentes lugares ocupados pela escola e as finalidades a ela destinada ao longo de sua existência junto aos povos indígenas até sua implementação junto ao povo Guarani Mbyá das aldeias Tenondé Porã e Krukutu. Trata ainda da contradição que representa o cenário da educação indígena, marcada pela garantias legais e liberdade de criação escolar e os impasses burocráticos exercido pela administração oficial da Educação.

O capítulos 3 – Vozes Guarani. Traduz a importância da palavra para os povos Guarani; e dá voz aos protagonistas da educação Escola Estadual Indígena Krukutu sobre as práticas pedagógicas julgadas por eles adequadas para o trabalho dos professores e alunos da escola Guarani.

Capítulo I – A caracterização Guarani Mbyá

1. Contextualização

A aldeia Krukutu é uma aldeia Guarani do subgrupo dos Mbyá que está localizada no extremo sul da cidade de São Paulo, no distrito de Parelheiros no bairro da Barragem. Essa aldeia fica próxima à Serra do Mar e destaca-se como um local estratégico de passagem entre as aldeias do Litoral e as aldeias da cidade de São Paulo.

Muitos autores já se dedicaram a escrever sobre as populações Guarani, dentre eles descam-se Curt Nimuedaju (1987) que relatou em sua pesquisa suas incursões junto aos Guarani no início do século XX e trouxe uma série de discussões a respeito do modo de viver e das influências jesuíticas nos seus costumes. Foi o primeiro a discutir as migrações Guarani para o leste.

Égon Schaden (1962) preocupou-se em captar alguns aspectos fundamentais da cultura, da maneira pela qual se desenrolam os processos aculturativos no choque entre a configuração cultural Guarani e as diversas formas de vida ligadas à civilização ocidental, captados em suas pesquisas de campo, então realizadas entre 1945 e 1954 em diversas aldeias Guarani.

Bartolomeu Meliá (1993) também relatou suas experiências junto às populações Guarani, assim como Maria Inês Ladeira e Gilberto Azanha (1988) e Maria Inês Ladeira (1992, 2000, 2004, 2006, 2008) que se preocuparam em revelar a trajetória da organização das aldeias do estado de São Paulo, a relação com a sociedade ao redor, bem como aspectos culturais e religiosos assim como territoriais.

Além dos autores acima citados, destancam-se ainda Marília G. Gizzi Godoy (1995) que como resultado de sua pesquisa junto às aldeias do estado de São Paulo, analisou o misticismo Guarani Mbyá e Adriana Queiroz Testa (2007, 2008) que dedicou-se ao estudo da oralidade na questão ensino – aprendizagem no processo escolar entre os Guarani Mbyá.

Diante da grande quantidade de material produzido, não me aprofundarei

na questão etnológica, abordarei o assunto apenas para contextualização dos aspectos historiográficos da aldeia Krukutu

A aldeia Krukutu, onde se situa a Escola Estadual do Krukutu que será foco desta pesquisa é constituída por indígenas Guarani do subgrupo Mbyá.

De acordo com Godoy (2003), os Guarani pertencem ao tronco linguístico Tupi da família linguística Tupi-Guarani.

Schaden (1962) aponta que os Guarani no Brasil podem ser divididos em três grupos: Os Ñadéva, os Mbüá e os Kayová, atualmente a subdivisão deste como de outros subgrupos residem nas diferenciações essenciais, em expressões linguísticas, em elementos da cultura material e nos rituais com cantos e músicas específicas.

Mbüa (gente) é a autodenominação mais usada pelos Guarani conhecidos na bibliografia como Kaingá, Kaiuá etc. E que os Nandevã chamam de Tambéopé (chiripá largo) ou Txeiru, Naneiru (meus ou nossos amigos). Não raro, encontra-se também para estes índios a denominação Apüteré, ou seja, Apyteré (curruptelas: Apuiteré, Apiteré), que eles próprios, no entanto repelem como depreciativos. Entre os paraguaios são conhecidos pelo apelido de Baticolas, em atenção ao chiripá que usam entre as pernas. (Schaden, 1962, p. 11)

Ladeira (1992) obteve uma explicação complementar para o significado do nome Mbyá, através do cacique José Fernandes, na década de 80. Ele explicou que tal denominação “significa gente diferente, que vem de longe, que é nova no lugar e portanto estranha.”

A explicação do cacique José Fernandes como “gente que vem de longe” transparece a característica da mobilidade dos Guarani dentro do seu território, sendo que este não compreende só o limite físico da aldeia, havendo constantes articulações entre as aldeias.

A mobilidade dos Guarani gera bastantes debates nos quais muitos interesses estão em jogo. Quando se trata da questão fundiária no Brasil, são estabelecidas constantes interpretações equivocadas por parte dos órgãos públicos e da população não-indígena em relação às terras Guarani, senão comumente usados argumentos que esta mobilidade representa o abandono ou

a posse ilegal de determinados espaços de terras.

Sobre o território Guarani, Maria Inês Ladeira, em seu livro *Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso* (2008), explicou cuidadosamente esta questão, demonstrando a fragilidade do assunto, trazendo à tona os constantes conflitos fundiários no Brasil em relação as terras indígenas Guarani.

Os Guarani-mbya conservam um território - que compreende partes do Brasil, do Uruguai, da Argentina e do Paraguai - formado por incotáveis pontos de passagem e parada, e por aldeias que interagem por meio das dinâmicas sociais e políticas e das redes de parentesco que implicam permanente mobilidade (...) Assim, quando dizemos que os Guarani mantêm a configuração de um território tradicional, significa que para eles, o conceito de território supera os limites físicos da aldeia e das trilhas e está associado a uma noção de mundo que implica a redefinição constantes das relações multiétnicas, no compartilhar e dividir espaços. (Ladeira, 2008. p.99)

Porém, apesar dos conflitos, estudos têm apontado um grande crescimento demográfico da população Guarani. Uma recente pesquisa Georg Grumberg (2008) afirma que os povos Guarani encontram-se num processo de crescimento populacional, devido aos altos níveis de fecundidade e à queda da mortalidade infantil nos últimos dez anos.

A partir de estimativas feitas no Brasil oriundas dos dados da FUNASA (Fundação Nacional da Saúde) e dos Censos demográficos do povos indígenas dos três países, Grumberg (2008) propôs o seguinte quadro:

Quadro 1

Estimativa da população Guarani (todos os grupos) nos últimos 20 anos

Países\ Anos	1981/1985	1996/2000	2001/2005
Brasil	20.000	38.000	45.787
Paraguai	17.000	25.000	42.870
Argentina	1.000	3.000	6.000
Total	38.000	66.000	94.675

Fonte: Grumberg, 2008, p. 18

Nos últimos vinte anos, houve um crescimento demográfico da população Guarani no Brasil, fato que pode ser atribuído a conquistas após a Constituição de 1988 com a aplicação de políticas públicas em prol dos povos indígenas e da garantia dos seus direitos. Porém, novas necessidades estão surgindo e atualmente, o grande desafio, além da organização social, é a aplicação, de fato, de políticas públicas eficazes destinadas a essa população, principalmente no que diz respeito à garantia de seu território.

2. Território Guarani: significados e configurações

Diferente dos *jurua* (*brancos*) os Guarani não possuem a noção de propriedade individual da terra; para eles, a terra é de uso coletivo e como tal deve ser preservada e cuidada para as gerações futuras. As aldeias são denominadas pelos Guarani de *tekoá* que significa “o lugar onde é possível realizar o *nhande rekó*” que, por sua vez, significa “nosso modo de ser”.

Estes espaços que foram constituídos em diversas regiões (do Brasil, Argentina e Bolívia) formam complexos sociais que compreendem o território Guarani. Entre esses espaços são estabelecidas regras de reciprocidade, alianças ou intervenções políticas e religiosas, apoio mútuo na questão de subsistência e fundiária.

A dinâmica de mobilidade entre as aldeias ocorre em função de casamentos, mortes, visitas de parentes, atritos políticos, etc (...) os Guarani possuem regras, costumes e tradições dos quais participam todo o conjunto de sua sociedade. Neste sentido, a despeito desses complexos regionais, os Guarani se pensam enquanto sociedade que se organiza social, política e economicamente dentro de uma configuração espacial que envolve todas as partes do mundo, onde é preciso moimentar-se para conservá-lo. (Ladeira, 2008. p. 105)

Outro fator que explica essa mobilidade são os movimentos migratórios em direção ao leste em que líderes espirituais inspirados por visões e sonhos, indicam os caminhos, os pontos de parada e os lugares para formarem as

aldeias, que ocorrem normalmente dentro desse território Guarani. A grande religiosidade (se é que pode se chamar assim) está muito presente no modo de ser Guarani. Esses líderes espirituais partem em busca da *yvy marãey* (conhecida na literatura como Terra sem Mal).

O depoimento de Dona Aurora Carvalho da Silva colhido por Maria Inês (2004) Ladeira retrata bem o significado mítico e o sentido dessa migração. *Oguatã* (caminhada)

Eu nasci no Paraguai, na aldeia Pindovy. O Oguatã começou com xe ramói (meu avô, líder espiritual), xe jaryi (minha avó), xe xy (minha mãe)... Então toda minha família passou para Argentina.

Quando eu era pequena, com mais ou menos sete anos, começou a caminhada. E nós andávamos. Paramos na ruína de Santa Maria na Argentina. Ali era um mato muito grande, mas minha mãe não quis ficar. Minha família, mãe pai, tios e avós, não ficaram porque meu tio Hilário tinha um irmão que faleceu de uma picada de cobra em Santa Maria (...) Nas ruínas de Santa Maria ficamos mais ou menos sete anos, e recebemos a revelação do caminho a seguir.

Então começou de novo a caminhada (...) E foi daí que chegamos a ponta do Brasil e lá nós paramos em San Xavier (Porto Xavier-RS). Foi assim que nós passamos para o Brasil (...) Daí quem já liderava era minha mãe. Ela sempre pedia para todos seguirem sua orientação. Lá ela falou para caminharem pelo Brasil. Assim nós fizemos. E fomos pra lá de São Miguel. E de lá nós passamos perto de Pelotas, aldeia Kapi'i ovy (...) E onde parávamos, nós plantávamos. Mas nós não ficávamos só porque seguíamos a orientação de Nhanderu.

De lá nós viemos e ainda não alcançamos essa região onde nós estamos (ES). A primeira chegada foi na aldeia do Rio Branco (SP), onde ficamos cinco anos. Cinco anos para nós são cinco colheitas que se passaram. No Rio Branco, eu tinha parentes de meu pai, do meu tio e a única filha dele (Jandira) que mora lá na aldeia do Jaraguá.

Quando chegamos no Rio Branco já tinha bastante gente (...) Então minha mãe recebeu a orientação para seguir de lá, porque lá não ficariam bem. Então passamos para Itariri (SP). Lá vivemos três anos (...) E Nhanderu falou para minha mãe: - você tem que seguir o seu destino e mudar de novo.

E de lá passamos para o Rio Comprido, pra lá de Peruíbe (SP) (...) E de lá recebemos a revelação para irmos para outro lugar. Que é a aldeia Rio Silveira (SP) (...) então de lá fomos para Ubatuba (SP) ali formamos uma aldeia (Boa Vista). De Ubatuba fomos para Parati Mirim. Então ficamos em Parati Mirim, alguns anos. E foi lá que minha mãe recebeu a revelação, sonhou com a próxima caminhada que era para Porto Seguro (BA). Em Porto Seguro, de lá, ela ia se encantar e com o apyka (suporte ritual), atravessar o

oceano e alcançar *yvy marãey*.

De Parati Mirim, nós saímos em caminhada e chegamos no lugar que estamos hoje (ES). Ali minha mãe recebeu a revelação para ter muita força e coragem para não sofrer com o que ia acontecer: ela não ia mais se encantar, porque seus filhos não seguiram suas orientações (...)

Então , sempre caminhando nós chegamos aqui. E minha mãe revelou que alcançamos os lugares onde passaram *nhanderam* (nossos avós) antigamente, os avós antigos que fizeram a mesma caminhada para se encantar e alcançar *yvy marãey*. (apud Ladeira, 2004, pp.12-14)

O relato mítico de Dona Aurora demonstra a forte concepção cosmológica de mundo existente entre os Guarani Mbyá que influenciou muitas famílias a seguirem os líderes espirituais nestas rotas migratórias em busca da *yvy marãey*. Observa-se que este movimento deu-se também através de um conhecimento territorial anterior (memória, relatos míticos e de antepassados que vislumbram antigos laços de parentesco e solidariedade), como pôde ser lido no último parágrafo do depoimento de Dona Aurora.

É notável a predileção desse movimento em direção ao litoral sul e sudeste, que pode ser explicado pela relação ambígua de admiração e medo que o Guarani possui em relação ao mar.

é muito curioso que o mar represente papel tão relevante para um povo que viva nas profundezas mais remotas do continente e cujo modo de vida é integralmente interiorano. Isto fica sobretudo evidente quando os Guarani chegam de fato ao mar. A impressão do quebrar das ondas, que, como inimigo feroz, parecem estar sempre arremetendo contra a terra, é-lhes lugubre: acreditam achar-se diante de uma permanente ameaçadora fatalidade... Por isso, nenhum dos numerosos bandos que atingiram o litoral estabeleceu-se na beira do mar... sempre recuaram até onde não pudessem ver nem ouvir o mar as vezes internavam-se a mais de um dia de viagem do litoral (Nimuendaju apud Ladeira e Azanha, 1988,p. 67)

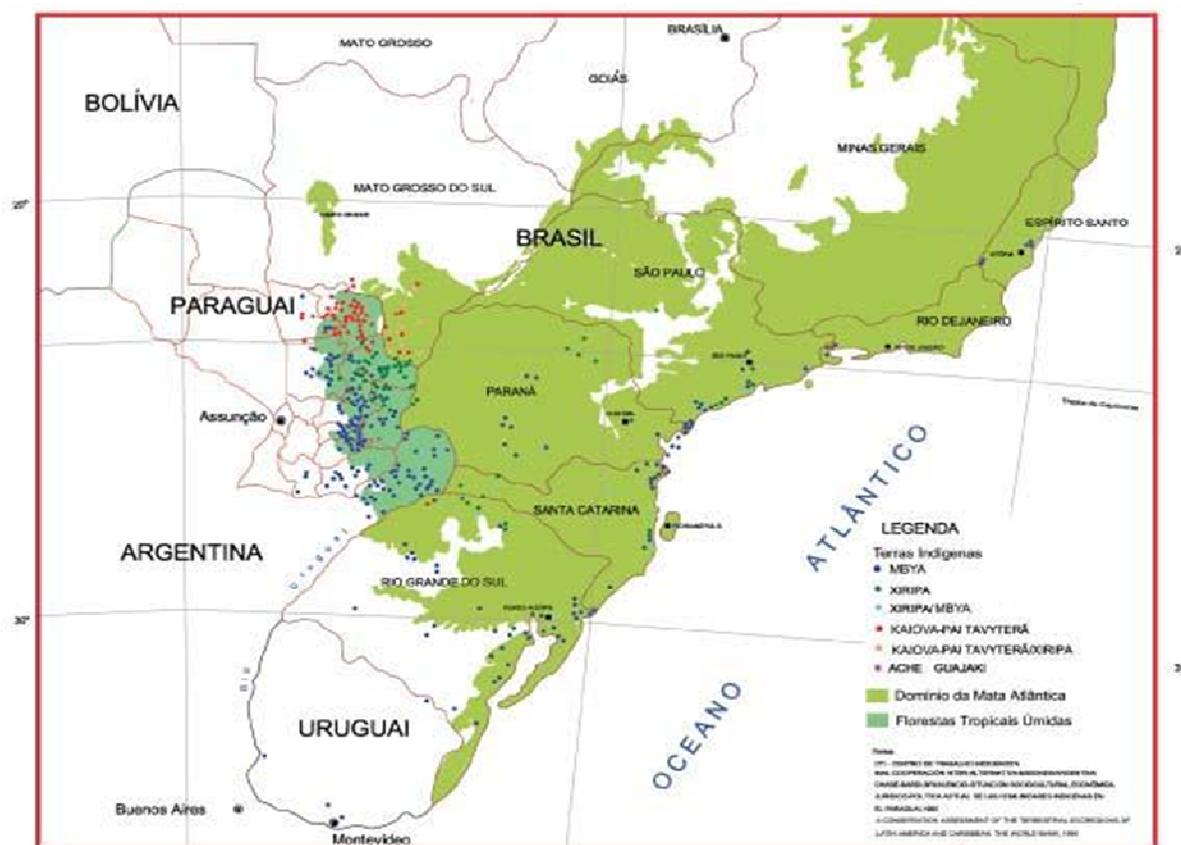
Essa relação com o mar está presente no mito Guarani de origem da terra, que conta que a primeira terra (*yvy tenondé*), era imperfeita e foi criada pelo pai verdadeiro, em meio ao oceano e que após uma inundação foi destruída. Uma segunda terra foi construída por *Nhanderu* e esta terra assim como a primeira

está fadada à destruição, diz o mito que isso irá ocorrer quando o “Criador”, atear fogo a terra (no oeste) destruindo o seu suporte de madeira, provocando assim sua inundação. E somente aqueles que se dedicarem às orações, aos cantos e danças e abstinência alimentar conseguirão alcançar o *aguyje*, isto é, a plenitude.

O medo dessa inundação e a busca da plenitude explicam também o motivo das migrações Guarani para o leste.

Neste sentido, tanto as relações sociais quanto as cosmológicas representam as condições em que se dão essas movimentações, constituindo uma interação entre as antigas e as novas dinâmicas sociais.

Mapa 1: Território Guarani



Fonte: Ladeira e Matta, 2004, p. 7

3. Ocupação Guarani Mbyá no litoral de São Paulo

Os índios Guarani-mbya do litoral procuram fundar suas aldeias com base nos preceitos míticos que fundamentam a sua relação com a Mata Atlântica. No plano simbólico, consideram que, em alguns pontos do litoral, originou-se a construção do mundo Mbya pelo “criador”. Esses lugares, procurados ainda hoje pelos Mbya, apresentam através de elementos da flora e da fauna típicos da Mata Atlântica, de formações rochosas e mesmo de ruínas de edificações antigas, indícios que confirmam essa tradição. Formar aldeias nesses lugares eleitos significa estar mais perto do mundo celestial, pois, para muitos, é a partir desses locais que o acesso a yvy marãey, a terra da eternidade, é facilitado – objetivo histórico perpetuado pelos Mbya por meio de seus mitos. (Ladeira apud Ladeira, 2008, p. 115)

Essa predileção já foi observada por muitos pesquisadores que se dedicaram aos estudos dos Guarani. Ladeira (2008) aponta para a presença dos Guarani entre o litoral do Paraná e São Paulo em escritos que datam do século XVI, ao final do século XIX e início do século XX, foi possível obter referências sobre os indígenas nos Relatórios do Presidente da Província do estado de São Paulo. Nesse período, Nimuendaju um funcionário do SPI também descreveu o seu inssucesso ao tentar encaminhar para o interior um grupo de Guarani que tentava chegar ao litoral.

Em maio de 1912 encontrei, para surpresa minha, o acampamento de um pequeno grupo de Gurani paraguaios a apenas 13 Km a oeste de São Paulo, num pântano às margens do Tietê. Eram autênticos índios da Floresta, com o lábio inferior perfurado e arcos e flechas, sem conhecimento do português e falando apenas algumas palavras em espanhol. Era o que restava de um grupo maior que aos poucos, no caminho, havia ficado reduzido a seis pessoas (...) eles queriam atravessar o mar em direção a leste; tamanha era sua confiança no sucesso deste plano que quase me levou ao desespero. Aliás não se podia falar de outro assunto com eles. Quando lhe fiz a proposta de se transferirem para a Reserva do Araribá, indagavam somente se ela se situava no leste ou no oeste, e quando se certificaram que ficava a oeste, nada mais quiseram saber a respeito. Em vão citei-lhe todos os exemplos que conhecia de pajés que tinham sido obrigados a desistir de plano semelhante: eles deveriam ter sido ingênuos e não entenderam, mas Mamá, ela saberia como se canta para Tupãncy (mãe do

trovão). A própria mamá, que estava preste a dar a luz, também me explicou muito categoricamente que um de seus filhos falecera hoje, mas aquele que estava para vir ao mundo não lhe passaria o mesmo, ele já nasceria na “terra onde não mais se morre”. (...) Três dias depois, à noite, estávamos na Praia Grande, uma praia de 70 km de comprimento, a sudeste de Santos. (...) pela manhã a chuva parou e o sol se levantou radiante e esplendoroso do mar. Ensimesmados e mudos, os paraguaios estavam ao meu lado sobre a duna. Visivelmente, toda a situação lhes parecia extremamente lúgubre. Eles haviam aparentemente, imaginado o mar de maneira totalmente diversa e, sobretudo, não tão terrivelmente grande. (Nimuendaju, 1987, p. 105-6)

Schaden (1962) também descreveu as migrações de três grupos de Mbyá que saíram do leste paraguaio e nordeste argentino, atravessaram o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná chegaram ao litoral de São Paulo.

Tenho notícias de três grupos, um vindo por volta de 1924, outro vindo em 1934 e um terceiro, que chegou em 1946, igualmente vindo do Paraguai meridional, de território contínuo à província argentina de Misiones. Destes três bandos, os primeiros dois já estiveram no Espírito Santo, em Minas Gerais e no Araribá, lém vivendo agora parte na aldeia do Rio Branco e alguns poucos remanescentes no Estado do Espírito Santo; o terceiro, depois de conviver algum tempo com os companheiros do Rio Branco e com os do Itariri, retirou-se para Rio Comprido, na Serra do Itariri. (Schaden, 1962, p. 13)

Além dos autores supracitados, destacaram-se ainda as observações Clastres, Candogan que assim como Nimuendaju acreditam que a migração para o leste ocorreu sob forte influência religiosa pela busca da “Terra sem Mal”. Já em estudos mais recentes de Ladeira (1990, 1992, 1996, 2008), as migrações para o leste, além do caráter religioso, sofreu a influência da busca por características geográficas adequadas para a constituição das aldeias (tekoá) e a fuga de políticas públicas integracionistas do início do século.

Em decorrência desse movimento migratório do início do século XX, a população Mbyá vem estabelecendo sua composição social e adquirindo um papel político no estado de São Paulo. Estão estabelecendo constantemente novas relações, em função dos casamentos oriundos das migrações entre aldeias.

necessário a existência de áreas contínuas de mata, de espécie e formações florísticas manejadas que denotam indícios de antiga ocupação guarani, de pequenas fontes de água banhadas pelo sol nascente, plantas e animais silvestres “originais” (*oejava`ekue* espécie apropriada de animais deixados por *Nhanderu*). De todo modo, o lugar específico deve ser revelado através dos sonhos. (Ladeira, 2008)

Dentre as espécies, destaca-se o *Pindo etei* traduzido pelos Mbyá como “palmeiras verdadeiras e eternas” uma palmeira sagrada que indica conforme suas disposições o lugar propício para a formação das aldeias.

Foto 1 – Pindo (Palmeira Sagrada)



Fonte: Foto da durante visita de campo, 2009.

Nos textos míticos reunidos por Clastres (1990), o significado mítico dessas palmeiras se apresentam como o “suporte do mundo”, um dos fundamentos da excelência do lugar de acesso à comunicação com *Nhanderu*.

Cinco palmeiras sustentam a terra. Uma ocupa o centro, e as outras encontram-se os quatro pontos cardeais: Karai – leste; Tupã – oeste; ventos bons – norte; tempo originário – sul. Trata-se de palmeiras pindo, nas quais se pode subir, dado que seu tronco

não tem espinhos. Elas são chamadas de azuis, ovy, assim como todas as coisas e todos os seres não-mortais que povoam o território celeste do divino. (Clastres, 1990, p. 35)

Esta palmeira, além de seu caráter mítico, tem uma importância econômica para os índios, pois dela aproveita-se o caule para a confecção de arcos, as folhas para revestir as casas e fazer o fogo; as fibras para fazer cordas; e o palmito para o consumo. E é encontrada em todo o território Guarani, pois apresenta importância na configuração espacial no “mundo Mbyá”. (Ladeira, 2008)

Além do *pindo*, a *táva* representa um elemento simbólico para a constituição da tekoá, que designa algumas ruínas antigas que indicam algumas aldeias onde seus antepassados viveram. Essas construções estão presentes na memória coletiva dos Guarani Mbyá e representam o lugar onde antigos líderes espirituais conseguiram alcançar o *yvy marãey*.

Nimuendaju (1987) explicou que ouviu de um grupo de Guarani a história de um líder espiritual chamado Ypéy que percorreu dezenas de aldeias chamando os Guarani para com ele caminhar em direção ao *yvy marãey*, pois ele sabia o segredo do caminho para lá, que lhe havia sido revelado por um tio através dos sonhos no qual lhe dissera que ele deveria percorrer o caminho dos antigos ancestrais.

Ladeira (2008) explica que a *táva* refere-se às ruínas das construções de pedras das missões jesuíticas (ou de antigas edificações que consideram similares), que se instalavam no seio das aldeias Guarani, e ao trabalho braçal de seus antepassados, que construíram casas que “nunca se acabam”. Embora atualmente os Guarani refutem qualquer analogia de submissão dos seus antepassados à redução jesuítica.

Em muitos relatos de migrações, é possível identificar a presença dessas ruínas. Dona Aurora, por exemplo, cita a *táva* de Santa Maria em um dos trechos da sua caminhada (*oguatã*). “Quando eu era pequena, com mais ou menos sete anos, começou a caminhada. Nós andávamos. Paramos na ruína de Santa Maria (Argentina).” (Aurora Carvalho da Silva, apud Ladeira, 2000, p.12).

Enfim, a busca pelo lugar adequado para a construção das aldeias entre os Mbyá contemporâneo constituem o elo entre o terreno e o simbólico e os diferentes planos espaciais (terrestre e celeste). A busca pelo *yvy marãey* constitui hoje os caminhos de acesso e de parada, em que os elementos naturais, o ambiente ideal, antes vivenciados pelos seus antepassados, devem ser reconstituídos. (Ladeira, 2008)

4. Aldeia Krukutu

Foto 2: Foto via satélite da Aldeia Krukutu



Fonte: Google Earth, 2010.

O nome Krukutu vem do pio da coruja, porque havia muitas cojuras aqui, elas cantam Kru- ku-tuuuuuuu.

Olívio Jekupé

A coruja é um animal sagrado na cultura guarani, ela que acompanha o criador e posteriormente torna-se animal de criação. O criador transforma-se em coruja para engendrar os homens. (Godoy, 2003)

Atualmente, a comunidade Guarani Krukutu possui cerca de 26 hectares de área demarcada e homologada conforme o decreto nº 94.222 de 1987 e está inserida dentro da Área de Proteção Ambiental Capivari - Monos criada em 2001. No entanto, devido aos impactos das áreas de construção da Linha de Transmissão Tijuco Preto III (FURNAS) e das obras de construção do Rodoanel Mário Covas, tal comunidade está requerendo a ampliação de suas terras.

Até meados dos anos 80, quando iniciaram os levantamentos para a sua demarcação, esta aldeia sempre esteve ligada politicamente à aldeia atualmente denominada Tenondé Porã antes conhecida como Aldeia da Barragem ou Morro da Saudade (que dista 5 km da aldeia do Krukutu), isto é, as poucas famílias que nela viviam mantinham-se sob a chefia política e religiosa da aldeia da Barragem. Em termos físicos, também se configurava como uma continuidade da Barragem, onde o acesso a pé era feito por trilhas que margeavam as ocupações vizinhas.

Atualmente, a aldeia Krukutu possui autonomia em relação à Tenondé Porã, com chefia política e religiosa da própria aldeia.

A composição social da aldeia varia de acordo com os laços da família daquele que exerce a chefia geral da comunidade. Entre os Guarani Mbyá, as migrações ocorrem em pequenos grupos, que normalmente são constituídos por pessoas da mesma família. Esta família se estabelece em determinada região formando sua *tekoá*. Esta família principal passa a desempenhar orientação religiosa e política sobre as demais famílias que futuramente venham se fixar nesta aldeia. No caso da aldeia Krukutu a família que exerce maior liderança é a da família dos descendentes de Dona Vitalina, essa dominação pode ser observada pela ocupação do cargo de cacique da aldeia que atualmente é exercido por Nivaldo Martins (neto de Dona Vitalina).

Nivaldo Martins (Nivaldo Karai Rokaju Martins da Silva), hoje o atual cacique da aldeia, em um depoimento colhido por Maria Inês Ladeira em 1984 relatou as dificuldades do seu grupo liderado por sua avó Vitalina à procura de um

lugar para formarem uma aldeia no início dos anos 60.

Durante a viagem, Nivaldo contou que seu grupo passou por diversas aldeias do Paraná até chegar ao estado de São Paulo onde se estabeleceram na de São Vicente (SP), Itariri (SP), Rio Branco (SP), Ribeirão Silveira (SP) até chegarem ao município de São Paulo onde ficaram na casa do Joaquim (falecido marido de Dona Jandira, que é o atual cacique da aldeia Ytu) que na época residiam na Cidade Dutra (bairro da zona sul da cidade de São Paulo) e por fim foram morar embaixo da Ponte do Socorro até que um japonês lhes ofereceu um lugar para morar.

(...) Nós ficamos na Ponte do Socorro, acho que três meses. Aí que o japonês foi lá, chegou lá e conversou com as pessoas. Eu não acreditei também porque tem muita gente que engana também. O Sessé (japonês) chegou lá e falou que tinha lugar para morar, trabalhar. E na primeira conversa ninguém falou pra vir aqui. E voltaram depois de quatro semanas. Depois de outra semana eles chegaram de novo. Aí veio o Calixto e mais com o Sessé. E ficaram uma semana. Pescaram peixe, mataram gambá. Naquele tempo, ninguém mexia nesse matinho. Caçaram tatu e depois eles voltaram. Aí que o Calixto falou: Acho que o lugar é bom, o Japonês dando a terra mesmo, acho que é bom. Aí que eu resolvi. Eu fiquei alegre porque agora eu acho que o japonês vai dar a terra mesmo. Aí eu falei: vamos embora. O japonês foi também junto com as pessoas. Carregamos panela, saco velho. Nós viemos de trem. Naquele tempo tinha dois trens. E nessa parte, tudo ali era mata boa. E ele comprava alimento, até um ano. Cada mês comprava feijão, arroz, trigo e banha. Depois o Sessé resolveu fazer lavoura. (...)

Só aquilo que ele queria. E nós ajudamos fazer isso. Aí depois de dois anos ele falou: Agora não preciso mais, não preciso mais pra mim porque agora vocês já estão pagando a terra. Vocês ficam morando, plantem alguma coisa. Ele ficou um ano com nós aqui. Vendeu mandioquinha e o resto, o miúdo, os índios comeram. E depois ele falou: agora eu vou viajar para o Japão. Vou passar, vou ficar um ano aí. Aí que ele deu aquele papel que eu tinha aqui. (Nivaldo, apud Ladeira, 1984, p. 139-140).

Esta é a história corrente na aldeia que os indígenas chegaram na região onde é a atual aldeia Tenondé Porã depois do convite feito por um sitiante japonês. Que tinha visto a família do seu Nivaldo na Ponte do Socorro, onde tentavam vender seu artesanato. O sitiante os convidou para irem para a terra

que ele tinha (ele também tinha uma casa uma casa onde é a aldeia Krukutu), onde os Guarani poderiam morar, em troca, o ajudariam na sua plantação de mandioca que era vendida no Ceasa. Um tempo depois, o sitiante resolveu ir para o Japão e deixou para o pai de Nivaldo e Eduardo Martins da Silva, o documento que transferia a terra a eles.

Em outra versão, Ladeira e Azanha (1988) contam que segundo o depoimento de Jandira (Jaraguá), então mulher de Joaquim, foram eles próprios que indicaram ao grupo familiar liderado por Dona Vitalina, o local onde já haviam morado, no bairro da Barragem.

Contudo, é interessante observar no depoimento de Nivaldo a na relação entre a constituição da aldeia e as caminhadas (*oguatã*) na visão cosmológica de busca pelo lugar da *tekoá* no mundo. Porém, isso não quer dizer que o significado mítico não esteja impregnado no seu modo de ser. O *nhade rekó* (o lugar do modo de ser Guarani) constitui na busca constante das migrações para o leste em busca do *yvy marãey*, mesmo com o contato constante com a sociedade branca.

Há séculos o Guarani mantém-se em contato permanente com a nossa sociedade, com a qual estabelecem relações econômicas imediatas: venda de artesanato, prestação de serviços esporádicos remunerados, aceitação de doações. Isto não quer dizer que seus padrões econômicos sejam iguais aos nossos e nem que a proximidade do branco, para espanto deste, consiga interferir na autonomia da vida social e dos hábitos diários dos Guarani aldeados. (Ladeira, 1984, p. 133-4)

Conforme elucidam Ladeira e Azanha (1988) na década de 70, mesmo com a posse da terra dada para a comunidade, a comunidade sofreu uma série de agressões de grileiros. A regularização da aldeia aconteceu em 1987, depois que os caciques Guarani do estado de São Paulo lutaram na justiça para terem suas terras reconhecidas. Quem representava a aldeia, nesta época, era Manoel da Silva.

Foi difícil demarcar a nossa área. Ia sempre para Brasília para lutar porque o governo não queria a demarcação. Fiquei oito anos lutando. Eles diziam que demarcariam a terra e nós iríamos viajar, sair daqui, procurar outro lugar. Nós explicamos que queríamos a demarcação para viver na terra. Não vamos deixar de visitar os

parentes de outras aldeias, mas moramos aqui. Foi feita a documentação da Tenondé Porã, da Krukutu e de várias aldeias do litoral. Fomos em 26 caciques das terras de São Paulo e do litoral lutando juntos. (Nivaldo Martins, 2009)

A luta para oficializar as terras começou em 1979 e contou com o apoio do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), FUNAI e governo do estado de São Paulo, então com a gestão do governador Franco Montoro. Em 1985, o Nivaldo, até então chefe da Tenondé Porã, foi morar na Krukutu e com ele chegaram também novas famílias que vinham de Palmeirinha, no Paraná.

Normalmente, há um forte intercâmbio entre as aldeias em função de casamentos e parentescos. Porém, nas aldeias do litoral essa relação é estreitada para a manutenção do seu modo de vida tradicional.

Os desafios das comunidades já estabelecidas no litoral para manterem sua agricultura tradicional, devido à escassez de terras férteis das áreas de encostas que ocupam, implicam a manutenção de um intercâmbio efetivo de espécies vegetais e sementes tradicionais com as comunidades que vivem em áreas do interior. (Ladeira, 2008, p.70)

Fato que pude observar durante uma reunião com os coordenadores dos CECIS das três aldeias do estado São Paulo, em que, Timóteo, cacique da Aldeia Tenondé Porã explicou sobre a importância do intercâmbio entre as aldeias.

Nós aqui na aldeia este ano voltamos a fazer os *nhemongaraí*, como nossos antepassados, de forma tradicional porque fiquei quase um mês na aldeia do Rio Branco aprendendo mais com as lideranças de lá (...) (Trecho de dirigente da aldeia Tenondé Porã, durante a reunião de coordenadores dos CECIS, 2010)

5. Tradições Religiosas

No que diz respeito às tradições religiosas, os papéis fundamentais são o do pajé, que entre os Mbyá denominados de *xeramoí* (masculino) e *xejary* (feminino), que utilizam seus poderes mágicos não só para fins pessoais como

em rituais para a comunidade como: da procura do nome (batismo), cura de doenças, profecias, etc.

No entanto, os pajés que atingem o mais alto grau de perfeição, tornando-se capazes de dirigir a festa do *nhemongaraí* (batismo), progressivamente vão assumindo a liderança social da aldeia. Laurindo Veríssimo é o pajé principal da aldeia Krukutu. A aldeia conta ainda com outros dois.

O pajé distribui suas funções entre alguns membros da aldeia que são designados normalmente para ajudá-lo nos rituais e para cuidar da *opy* (casa de rezas).

A *opy* é o local onde são realizados os rituais (dança, curas e cantos) na aldeia, nela está contida o *ambá*, que na mitologia Guarani significa o lugar onde *Nhanderu* se manifesta através dos líderes espirituais. Normalmente, a *opy* é construída na praça principal da aldeia. Nela, todos os moradores da aldeia reúnem-se ao entardecer para participar dos rituais que envolvem cantos e danças.

Em algumas aldeias, a *opy* aparente nem sempre é a verdadeira, pois segundo a tradição, ela deveria ficar longe dos olhos dos brancos para os membros da comunidade poderem realizar seus rituais religiosos reservadamente.

Seu espaço interno deve ser grande o suficiente para comportar todos da comunidade. A *opy* da aldeia Krukutu possui características arquitetônicas que seguem o padrão tradicional de construção das casas Guarani, ou seja, deve ser construída com a face principal onde o Sol nasce e o altar deve ficar onde há a incidência do Sol.

Contudo, apesar dos Mbyá tentarem manter em suas construções elementos da sua cultura tradicional sem utilizar elementos da cultura envolvente, isso nem sempre é possível pela escassez dos recursos naturais tradicionais. Com isso, é comum verificarmos o hibridismo dos materiais utilizados para a construção das casas na aldeia e também na construção da *Opy* em que as paredes são de pau-a-pique com cobertura de telhado de amianto.

Foto 3- Opy da aldeia Krukutu



Fonte: Foto de Sung A No durante pesquisa de campo, 2009.

Alguns autores destacam as características cosmológicas das construções associando-as aos pontos cardeais atribuídos as regiões de *Nhanderu ete*, que são as forças que regem o mundo terreno (*yvy vai*) e indicam a localização para as casas, roças e objetos pessoais, de modo a estarem em sintonia com o lugar e com os movimentos de seu *nhee ru ete* (o pai de sua alma). (Ladeira, 2008)

6. Nhemongaraí

Uma das principais festas da cultura do Guarani, o *nhemongaraí* representa o batismo das sementes e a revelação dos nomes. Esta cerimônia ocorre durante a colheita do milho tradicional (*avaxi*), quando este está maduro o suficiente para se guardar os grãos como semente.

A colheita é feita aproximadamente depois de quatro meses do plantio, que é realizado, na primeira lua minguante de agosto. O prazo do plantio deve ser rigorosamente observado para que a colheita coincida com o período de grandes

chuvas de verão. Época que é propícia para a revelação dos nomes das crianças, que Tupã se manifesta para o envio das almas. (Ladeira, 2000)

De acordo com Nimuendaju (1988), a festa tem a finalidade de proteger tantos os homens quanto as plantas durante o ano todo contra os maus fluídos.

Durante uma das visitas, tive a oportunidade de observar o empenho da comunidade durante a preparação da cerimônia, que aconteceria alguns dias depois da minha visita. Na ocasião, observei um grupo de mulheres que descascavam o milho e o colocavam para cozinhar numa panela de ferro em um fogareiro do lado externo da casa. Provavelmente estavam preparando a pamonha (*mbyta*), um dos alimentos utilizados na cerimônia. Seu preparo é função das mulheres assim como o preparo do beiju (*beju*) e a chicha (*cagüijy*) uma bebida sagrada à base de milho; e ao homem cabe trazer o mel.

A cerimônia acontece dentro da casa de rezas na qual são acesas velas no *apyka* que ficam acesas durante todo o ritual, durante a cerimônia o ambiente torna-se quente e esfumaçado pela grande quantidade de pessoas que participam e os cachimbos que a maioria utiliza. O barulho também é bem alto e constante consequência dos cantos incessantes.

Nesta ocasião, também ocorre o batismo da era mate (*ka'a*). Que Godoy (2003) explica que seu valor acentua-se por constituir *nhe'e ry* (fluxo da alma-palavra). A colheita das folhas é feita no *ara pyau* (ano novo-primavera).

7. Batismo das almas

Ao nascer, cabe ao pajé identificar de onde veio a alma da criança. Que de acordo com Nimuendaju (1988) pode ter vindo do: *Zênite* (centro do céu), do *Nhandekupére* (poente) onde vive Tupã, ou de *Nhanderenondé* (nascente) – onde vivem os descendentes de *Nhanderykey* (aqueles que atingiram a plenitude).

Ladeira (1992) acrescenta ainda que as almas podem vir de *nhandekupére* onde é comandada por *Tupã Ru Ete*; *nhandekerováí* comandada por *Jakira Ru Ete*; *nhandekére* comandada por *Kuarai Ru Ete*; *ara mbyte* comandada por *Kuruay Ru Ete*.

Ao pajé cabe sua correta identificação, que ele faz dirigindo-se a diversas divindades espirituais através de cantos diferenciados. O batismo dos nomes acontece durante o *nhemongarí*.

Nimuendaju (1988) relata a cerimônia dos Guarani Apapocuva demonstrando a ação mágica do pajé:

O pajé vai recebendo, vez por outra, forças mágicas sobrenaturais das potências a que dirige o seu canto, que transmite à criança. Parece que eles concebem estas forças de modo bastante substantivo, alguma coisa como um tecido, apenas invisíveis aos mortais. O pajé como que apanha no ar com as mãos esta matéria, por cima de sua cabeça, enrola-a e então desdobra sobre a criança. Ele também transmite sua própria força mágica à criança: seja tirando-a como se desveste uma camisa, seja tirando-a do seu peito (...) (Nimuendaju 1988, p. 30)

São escolhidos ainda dois padrinhos que acompanham a criança durante toda a cerimônia.

Além da alma verdadeira, a qual estabelece a virtudes das pessoas, os Guarani acreditam que esta alma seja acompanhada de uma segunda alma que corresponde ao lado fraco da pessoa. Esta alma não possui lugar de origem e aparece quando a criança já está crescida.

8. Organização social da Aldeia Krukutu

De acordo com dados da FUNASA (2009), atualmente moram na aldeia 291 pessoas distribuídas entre 44 famílias, que residem em casas distribuídas aparentemente assimetricamente pela aldeia, a maioria possui uma arquitetura peculiar conforme observei na pesquisa de campo, que indicam a mesma tipologia, havendo apenas algumas variações.

As casas da aldeia seguem o mesmo padrão cosmológico associado à construção da *opy*, porém, seu tamanho varia de acordo com a quantidade de pessoas que abrigam. Verificamos, ao entrar na aldeia, uma diversidade de materiais utilizados nas construções das casas: algumas são de madeira ou tijolos

cobertas com telhas ou amianto; outras são as construídas do modo tradicional: de pau-a-pique ou madeira, cobertas com folhas de *pindo* (palmeira sagrada).

Durante as visitas, tive a oportunidade de observar a casa de Olívio Jekupé, na qual constatei algumas semelhanças com as descrições feitas por Prudente e Sattler (2008).

Sua construção segue o padrão tradicional, possui base retangular o piso interno é de chão batido, que é propício para o uso do fogo, e um pouco elevado da parte externa. Possui espaço interno suficiente somente para comportar os mobiliários, que são constituídos por estruturas elevadas do solo, as quais servem como cama (*nhimbé*), armários e assentos; assim como outras estruturas altas, que ficam fora da casa, e também servem como armários e apoio (*yguaté*). Há outros objetos que constituem o mobiliário são os bancos típicos (*apyká*) que possui grande importância mítica e simbólica.

Porém, outras casas da aldeia possuem mobiliário não-indígena como: cama, fogão, geladeira e aparelho de som.

Outra característica das casas é pouca luminosidade no interior que se deve ao fato de tornar o ambiente propício ao contato com o mundo espiritual, pois a pouca luz aumenta outros sentidos perceptivos que não a visão, e também se deve a única abertura onde fica a porta.

Há uma única abertura, que é uma pequena porta estreita e baixa, chamam porta de *oké*, que também significa “dormir” e, assim, responde ao uso da casa, a qual serve mais como dormitório, pois a maior parte das atividades ocorre fora de casa, no pátio comum a distintas casas que serve como área de estar e convívio do núcleo familiar. (Prudente e Sattler, 2008, p. 6)

Os antigos explicam que a casa tinha a função de espaço para o resguardo das sementes do *avaxi* (milho sagrado), o qual determinava o tempo de estada de uma família em uma mesma casa, pois estas sementes deviam durar o mesmo tempo que as áreas cultiváveis e depois da rotatividade da produção, necessitavam se deslocar para outro local.

Foto 4- Casa tradicional



Fonte: Foto da visita de campo, aldeia Tenondé Porã em 2010

9. Associação Nhe'é Porã

Em 1999, a comunidade Guarani da aldeia Krukutu criou a Associação Indígena Nhe'é Porã para encaminhar questões de interesses da aldeia aos órgãos competentes.

Os representantes da comunidade para assuntos gerais e intermediação com instituições são: Marcos dos Santos Tupã e Olívio da Silva Jekupé (atual presidente da Associação).

Sobre a importância da criação da Associação, Olívio explicou:

A gente, há dez anos, tinha muitas dificuldades aqui na aldeia Krukutu, aí a gente sofria muito na época. Tinha eu, tinha Geraldo, tinha Marcos Tupã e outras pessoas aqui da aldeia então a gente só tinha na verdade algumas famílias morando aqui. A gente não tinha escola, a gente não tinha posto de saúde, a gente não tinha escritório de administração, não tinha o Cecis, não tinha poço

artesiano, a gente tinha uma vida assim por dizer, difícil. E daí a gente começou a perceber que é importante a gente fazer uma associação pra nós, pra ver se a gente consegue, quando for brigar lá fora, correr atrás dos nossos direitos, a gente tem uma associação registrada pra gente ter mais força lá fora. Que a gente sabia que existe muitas associações, ONGs de fora que eles fazem o trabalho nas aldeias, mas só que a gente não vê chegar muita coisa aqui... Hoje a gente está mais organizado, porque a Associação tem essa função de reivindicar pelos nossos direitos. E também outras partes que a função da Associação é fortalecer a cultura. (Olívio, 2009)

Recentemente em um dos projetos para o fortalecimento da cultura foi a criação um coral infantil Guarani com integrantes das aldeias do estado de São Paulo (Krukutu, Tenondé Porã, e Ytu e Pyau), este coral já gravou dois CDs e frequentemente faz apresentações dentro e fora das aldeias.

A Associação possui um espaço onde funciona uma “cooperativa de artesanato” na qual são vendidos diversos artesanatos produzidos por moradores em que a verba arrecadada é redistribuída entre os moradores. Nela, também são vendidos os livros dos escritores da aldeia.

De acordo com Olívio, uma das reivindicações da aldeia junto à Associação foi a construção de um Posto de Saúde, que se concretizou 2002. Este Posto de Saúde foi uma das compensações devido à construção da Linha de Transmissão 750 – Tijuco Preto que passa na área indígena.

A aldeia conta ainda com uma escola municipal de educação infantil o CECI (Centro de Cultura e Educação Indígena) inaugurada em 2004 que atende crianças de 0 a 6 anos e uma Escola Estadual Indígena Krukutu inaugurada em 2004 que atende crianças de 7 a 10 anos.

Uma série de políticas públicas vem sendo implementadas na aldeia ligadas a educação, saúde, subsistência, moradia e meio ambiente. Dentre elas destacam-se: a distribuição, o tratamento e o abastecimento de água; a melhoria das condições sanitárias; a participação no projeto Renda Mínima; o convênio com o Governo Federal para a saúde indígena e a distribuição de cestas básicas.

Em conversa com o cacique Nivaldo, ele contou que devido à pequena quantidade de terra e a sua infertilidade é difícil plantar os alimentos tradicionais da cultura Guarani o que faz com a aldeia dependa da ajuda do Governo.

Uma das atuais lutas da Associação Nhe'é Porã é a ampliação da área como forma de prevenção dos impactos causados pelas construções Juruá próximas a aldeia.

A construção do Rodoanel vai nos atrapalhar, trazer barulho de carro, vai aumentar a ocupação do entorno de nossa terra. Nós não estamos querendo que a estrada passe perto daqui e estamos negociando com o governo. (Nivaldo Martins, 2009)

Nivaldo contou que não foi a primeira vez que o governo quis causar interferência na região. Há uns nove anos, queriam construir uma represa da região do Rio Capivari que poderia inundar as terras indígenas da região de Parelheiros. Foi através de muita luta e organização que eles conseguiram segurar essa obra que os prejudicariam.

A compensação, segundo os indígenas, não trará benefícios somente para eles trará também para a sociedade branca.

Então o Rodoanel tá por aí, mas tá mudando, tá chegando perto, chega um dia, por isso que nós falamos pra ampliar esse território aqui, porque eles já sabem que isso aqui é bom pra nós e pros brancos também, pra natureza em geral, se a gente não usar esse território aqui, daqui vinte anos ou mais, daqui vinte anos você pode vir aqui e não encontrar mais essa floresta aqui, você ver um monte de condomínios, entendeu? Então a gente luta é pra isso, o branco luta pra tirar isso daqui, eles lutam se não fizer eles vão e marretam mesmo, como aconteceu lá embaixo, na aldeia lá . A aldeia há vinte anos atrás era igual essa aqui ó. Agora você chega lá, é triste, você vê um bairro ao lado da aldeia entendeu? É difícil. (Olívio Jekupé, 2009)

Hoje, as áreas indígenas constituem as áreas de maior preservação ambiental no Brasil, pois os povos indígenas só utilizam da mata o que é necessário para a sua subsistência.

Nhanderu é o nosso pai criador que ninguém vê, nem vocês brancos conhecem onde ele mora. Ele manda em tudo no Brasil e em qualquer lugar.

(Nivaldo Martins, 2009)

Capítulo II - Da escola indígena à educação para índios

1. Escola indígena X escola para índios

Meliá (1992) foi o primeiro a diferenciar a educação indígena e a educação para índios, demonstrando que educação indígena designa o processo cotidiano de transmissão dos saberes tradicionais aos membros da sociedade. Compreende o respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são estabelecidos na vivência cotidiana dos indígenas com suas comunidades. Esse aprendizado se dá nas diversas esferas relacionais dentro da aldeia, desde a observação dos afazeres domésticos a conversas com os velhos.

Não há nas sociedades indígenas uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. (Meliá apud Godoy, 2003 p. 31)

As sociedades indígenas foram organizadas de forma diferente da sociedade branca, também diferem em relação ao conhecimento e forma de transmissão dos saberes, são sociedades igualitárias, sem divisão estratificadas em classes sociais, a terra é de uso coletivo e os recursos nela existente são de usufruto de toda a sociedade.

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida

social e sobre os mistérios da existência humana. (Brasil, Parecer nº 14/99, p.14)

As investigações feitas a respeito do tema “educação para índios” mostram que desde a colonização a educação foi praticada pelos jesuítas e outras ordens religiosas que chegaram ao Brasil no início século XVI, com missionários que sempre souberam aliar método de controle político a alguma prática civilizatória. E, de maneira geral, prevaleceu uma visão etnocêntrica que impediu o entendimento sobre o conhecimento dos diferentes grupos indígenas e os processos educativos dos quais utilizavam.

Os missionários tinham como objetivo catequizar os indígenas e atender aos interesses governamentais associados aos da Igreja Católica que os financiavam. Assim, “O colonialismo, a educação indígena e o proselitismo religioso, são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade” (Silva, M.F, 1994, p.42).

Em seu texto sobre aldeamentos jesuítas, Santos (2007) descreve que o trabalho missionário nasceu comprometido com a ordem social e política da colônia, sem contradizer os interesses políticos ou mercantis mais amplos, para tanto, as atividades educacionais não se desenvolveram sem um plano, de forma assistemática ou improvisada.

Como relata Bittencourt e Silva (2002), os jesuítas participaram da implementação de uma legislação específica no processo de colonização da monarquia portuguesa e criaram nas missões e aldeamentos uma catequese.

Os jesuítas nos séculos XVI e XVII tiveram como grande aliado o poder civil, tornando evidente que a intervenção deste poder constituía um grande aliado ao trabalho dos missionários (Santos, 2007).

A “educação” dos jesuítas centrava-se na catequese para a conversão à religião cristã, significando a imposição de uma nova cultura e supressão da indígena. Para tal feito, o estudo das línguas indígenas foi a primeira atividade de pesquisa sistemática que se tem notícia em nosso país.

Em 1595, Anchieta publicou a sua venerável Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil, instrumento com certeza fundamental para a elaboração do Catecismo na Língua Brasileira, que veio a luz em 1618. Este catecismo talvez tenha sido um dos livros didáticos mais importantes da época, junto com o Catecismo de Doutrina Cristã na Língua Brasileira da Nação Kiriri, publicado em 1698. Ainda no século XVII, em 1621, o padre Luís Figueira, publicou novo estudo da língua Tupinambá, intitulado Arte da Língua Brasileira. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil (Silva, M.F, 1994, p.43)

Houve, no entanto um fracasso dessa primeira experiência missionária que se deu, sobretudo, pela falta de capacidade dos jesuítas em lidar com as diferenças entre os grupos tribais que habitam o litoral, em que: as guerras intertribais, o sacrifício e os costumes associados ao corpo e a sexualidade criaram obstáculos à implantação da religião cristã e dos costumes europeus. Além disso, a mobilidade geográfica se tornou um grande entrave para os missionários (Santos, 2007).

A tentativa de superação desta primeira experiência missionária se deu através do plano de catequese elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, o qual propunha a criação de aldeias ou reduções indígenas onde a população de diferentes povoados nativos seriam reunidos, pelos próprios missionários (com o auxílio do Estado) “objetivando submetê-los a uma rotina permanente de aprendizado dos ensinamentos cristãos.” (Santos, 2007, p. 110)

Junto aos interesses dos colonos, de utilizar a mão-de-obra indígena, a estratégia utilizada pelos jesuítas fazia parte de um projeto mais amplo, definido inicialmente pelo Padre Manoel da Nóbrega em um documento que ficou conhecido como “plano de colonização”, no qual defendia a imposição ao convertimento cristão mediante a persuasão e a catequese.

A utilização dos índios em todo o tipo de atividade logo se tornou ponto de discórdia entre jesuítas e colonos. Como testemunha Nóbrega:

E toda intenção que trazem é de os enganar, de os roubar (...) de sorte que quanto mais males fazem videtn obsequium se praestare Deo (...) de sorte e já tudo o que se lhes diz (aos índios) acreditam

ser manha ou engano e tomam à má parte. Esses e outros grandes males fizeram os cristãos com o mau exemplo de vida e a pouca verdade nas palavras e novas crueldades e abominações nas obras. Os gentios desejam muito o comércio dos cristãos pela mercadoria que fazem entre si do ferro, e disto nascem da parte destes tantas coisas ilícitas e exorbitantes que nunca as poderei escrever. (apud Paiva, 2007, p.53)

Entre os séculos XVI e XVII o quadro da catequese e da conversão dos povos indígenas permaneceu praticamente inalterado, a cargo dos jesuítas e posteriormente de outras ordens religiosas que chegaram ao Brasil. Em meados do século XVIII, com a reforma pombalina, o foco da educação indígena que antes era voltado para a catequese passou a ser o de “civilizar os gentios”. Os missionários foram expulsos pela oposição aos projetos do Estado Nacional, como Santos (2007) explica:

Embora tivessem cumprido um papel político e econômico fundamental na formação colonial brasileira, os aldeamentos missionários ingressaram na segunda metade do século XVIII sob suspeita de fazerem parte de um amplo esquema de oposição ao Estado e enriquecimento ilícito das ordens religiosas. (Santos, 2007, p.123)

Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias, revertendo todos seus bens para o Estado e desestruturando o sistema educacional montado pelos jesuítas.

Porém, as concepções a respeito da natureza do índio continuavam semelhantes: seres primitivos, incapazes, incompatíveis com o progresso e civilização que precisavam ter sua cultura destruída para se incorporarem e se integrarem como “povo”. O real interesse de tornar os índios “súditos da Coroa Portuguesa” era segundo Pombal, estratégias de povoamento e defesa de fronteiras:

Como o poder e a riqueza de todos os países consistem principalmente no número e multiplicação do povo que o habita, esse número e multiplicação do povo é mais indispensável agora nas fronteiras do Brasil para a sua defesa. (...) como não era humanamente impossível fornecer o povo necessário da metrópole

e das ilhas adjacentes sem convertê-las inteiramente em desertos, era essencial abolir todas as diferenças entre índios e portugueses. (apud Maxwell, 2001, p.133)

Em 1822, o Projeto Constitucional elaborado logo após a independência, propôs a criação de “Estabelecimento de catequese e civilização dos índios”. (Luciano, 2006)

Depois, em 1845, foi promulgado um decreto que imprimia ao índio um caráter de orfandade e, por essa razão, permitia-se o direito de tirar grande parte de suas terras com a justificativa de uma política paternalista.

Na República, Cunha (2004) resalta que a Constituição de 1891, sob a influência positivista de Augusto Comte, ignorou a existência de índios no país, apresentando apenas um decreto que transferiu ao Estado a responsabilidade de "instrução dos índios", passando a ser em 1906 responsabilidade do recém-criado Ministério da Agricultura.

Gagliardi (1989) afirma que a situação dos povos indígenas tornou-se mais delicada e vários intelectuais começaram a veicular a ideia de que o progresso era incompatível com a presença dos índios. Ao mesmo tempo crescia também a disputa pelas terras indígenas no processo de expansão agrícola para o interior, provocando novos conflitos que ocasionaram o desaparecimento de vários desses grupos. Como parte para controlar os conflitos em 1910, o governo criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), vinculado ao ministério da Agricultura sob a responsabilidade do Marechal Cândido Rondon. Surgiram, então, as primeiras escolas indígenas mantidas pelo Governo Federal.

Neste cenário, foram organizadas as 66 escolas indígenas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. (Luciano, 2006, p.151)

O SPI atraiu muita gente para a causa indígena e desenvolveu uma política de respeito ao índio, marcada pela responsabilidade por parte da nação pelo, destino dos povos indígenas que habitam o território nacional. (Gagliardi, 1989)

Em 1930 o SPI passou do Ministério da Agricultura para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1934 para o Ministério da Guerra e em 1939 voltou, novamente, para o Ministério da Agricultura. As escolas do SPI apresentavam currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando a alfabetização em português e atividades profissionalizantes. (Luciano, 2006)

Luciano (2006) ressalta que na década de 50 houve a primeira proposta de implementação do primeiro modelo de educação bilíngue⁴ para os povos indígenas que foi considerada inadequada por técnicos do SPI, cujo argumento era o de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei Constitucional.

Segundo ele, um forte contraponto a esse argumento foi a Convenção nº 107 da OIT⁵ (Organização Internacional do Trabalho), de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e da integração das populações tribais e semitribais de países independentes, incorporada ao cenário brasileiro apenas na década seguinte. (Luciano, 2006, p.151).

Cabe ressaltar que a Convenção 107 da OIT foi um contraponto por trazer em seu artigo 22 “a prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngue”, porém trazia em sua promulgação um caráter integracionista conforme afirma Lídia Luz (2004)⁶.

⁴ Ruth Maria Fonini Monserrat (1994) observa que desde a conferência da UNESCO (Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura) de 1951 tornou-se axiomático que a língua mais adequada para a alfabetização é a língua materna. A conferência da UNESCO de 1951 propiciou uma série de estudos sobre as relações raciais no Brasil.

⁵ A OIT (Organização Internacional do trabalho) é uma agência internacional das Nações Unidas que possui uma estrutura tripartite, ou seja, onde cada Estado-membro participa da votação com representantes dos governos, dos empregadores e empregados

⁶ Lídia Luz (2004) explica que apesar da convenção 107 da OIT, de 1957, reconhecer o direito das “populações indígenas tribais” às terras por elas ocupadas tradicionalmente, o instrumento era de cunho integracionista, colocava como tarefa primordial para os Estados a integração gradual dos índios às suas respectivas sociedades nacionais. A partir da década de 1970 a convenção 107 passou a ser contestada e em 1989 iniciou-se a revisão de seu texto, sendo aprovada em 27 de

Em 1969, sob o regime militar, foi instituído o Ato Institucional Nº 1 que reafirmou no art. 8 a necessidade de “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. Ainda nesse mesmo ano o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sob acusação de corrupção e maus tratos aos índios e com a explícita missão de transformar os “índios em brasileiros”, "integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo", como esclarecem Bittencourt e Silva (2002).

Durante as décadas de 70 e 80 surgiram grupos e organizações não-governamentais de apoio aos indígenas. No contexto de mobilização social dos povos indígenas e de suas organizações, fez com que a ideia de negação das diferenças fosse substituída pelo reconhecimento das diferenças, ao menos no plano discursivo dos direitos. (Bittencourt e Silva, 2002)

Luciano (2006) afirma que, sob a influência da Convenção 107 da OIT em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio⁷ que traz em seu Artigo 49 a alfabetização na língua do grupo a que pertencem, contudo nada menciona sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específica de cada situação (valorização de um bilinguismo instrumental).

Edson Brito (2008) pontua que a história da Educação Indígena mostrou

junho de 1989 a Convenção 169, que eliminou o conteúdo integracionista da convenção original. O Brasil ratificou a convenção 169 apenas em junho de 2002 e entrou em vigor em julho de 2003 como lei ordinária de aplicação direta.

⁷ *Atualmente uma série de artigos dessa Lei confronta a Constituição Brasileira de 1988, gerando discussões para a modificação do atual estatuto. Entre 1991 e 1992 foram enviados três projetos de lei à Câmara dos Deputados com o objetivo de substituir o estatuto de 1973. Ainda em 1992 foi criada uma Comissão Especial da Câmara para analisar e dar um parecer sobre os três projetos de lei para o novo Estatuto. Como resultado, o deputado Luciano Pizzatto, elaborou um novo documento (PL 2057/91), esse projeto foi aprovado na Câmara e deveria ser encaminhado ao Senado. Porém em 1994, seguindo orientações do Presidente Fernando Henrique Cardoso o Deputado Federal Arthur Távola (PSDB) encaminhou um recurso à Mesa Diretora da Câmara pedindo que aquele documento fosse votado pelo Plenário da Câmara antes de ir para o Senado. Esse Recurso está há quatorze anos parado e nunca foi posto na pauta de votação.*

que, de modo geral, até 1988 a política indigenista brasileira estava centrada nas atividades voltadas à incorporação dos índios à sociedade nacional (presentes na Constituição de 1934, 37, 46, 67 e 69). A Constituição de 1988, por sua vez, suprimiu essa diretriz, reconhecendo aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupavam e a educação básica em sua língua materna (Constituição da República Federativa do Brasil.art. 231).

Diante disso, a Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico na conquista dos direitos dos povos indígenas, por significar um momento de ruptura entre a tradição de pensar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida, tutelada e resguardada pelo Estado, e o momento atual de reconhecimento da autonomia dos povos indígenas (Monte, 2001).

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 231).

Dessa forma, as sociedades indígenas brasileiras contemporâneas tiveram as relações com o Estado reguladas por um novo quadro jurídico, estabelecido com a promulgação da atual Constituição.

2. Movimento Indígena

Segundo Adir Casaro Nascimento (2004), a partir da década de 70 começaram a ocorrer o fortalecimento de movimentos políticos e os índios passaram a emergir de um processo de resistência, no qual a escola se tornou uma necessidade, não apenas por ser portadora prévia da aprendizagem, mas também como foco de garantia da identidade pessoal e social dos seus sujeitos-atores e pela necessidade do fortalecimento político e preservação cultural.

De certa forma, foi preciso aprender o jeito não-índio de fazer política, não perdendo, contudo, a lógica e a forma de organização

de suas sociedades, ou seja, mantendo a forma de relação entre as pessoas, sua divisão do trabalho, a posse coletiva e igualitária dos bens e da produção, bem como o conhecimento indispensável à sobrevivência física e sociocultural de todos os membros em cada sociedade étnica. (Nascimento, 2004, p. 64)

O movimento indígena ganhou força a partir da década de 70, período em que começaram a ser criadas organizações representativas de diversos povos indígenas.

Para Luciano (2006), movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora a organização constitua uma parte importante do movimento. Ele explica que um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar inserido no movimento indígena. Basta este comungar de interesses comuns que constituam as ações, aspirações e projetos das pessoas da comunidade e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena.

Assim sendo, o movimento indígena buscou articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas.

As organizações indígenas na constituição do movimento indígena foi de grande importância na luta política pelos direitos indígenas, tendo em vista que essas organizações serviram para fazer frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e internacional.

Confrontando a opinião de Ricardo (2004) que pontua que essas organizações eram de caráter étnico de base local, Luciano (2006) defende que apesar das especificidades locais, essas organizações constituíam uma luta maior, que buscava articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando uma luta nacional ou regional que envolvia os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos de interesses nacionais ou regionais.

O modelo de organização indígena formal exigiu dos povos indígenas a incorporação de mecanismos de representação política para poder lidar com o modelo institucional imposto pela sociedade não-indígena.

Cresceu em várias regiões do Brasil a formalização de organizações indígenas com diretorias eleitas em assembleia, estatutos registrados em cartório e contas bancárias próprias. (Ricardo, 2004, p. 48)

Para Luciano (2006), assim como esses instrumentos burocráticos, outros instrumentos e novas tecnologias foram incorporadas pelos povos indígenas para defender seus direitos, fortalecer seus modos próprios de vida e melhorar suas condições de vida, sem, contudo, deixar de ser índios.

O autor afirma que o surgimento das organizações indígenas no Brasil foi o resultado da mudança de atitude política dos povos indígenas, como forma de resistência ao Estado Nacional colonizador. As primeiras organizações foram criadas para atender determinadas demandas e necessidades das comunidades, com o objetivo de articular a luta das comunidades e dos povos indígenas pela defesa de seus direitos, principalmente o direito à terra, à educação, à saúde e às alternativas econômicas.

Luciano (2006) aponta ainda que hoje estima-se que existam mais de 700 organizações indígenas no Brasil.

3. Processos históricos do movimento indígena

Para Luciano (2006), a história do movimento indígena contemporâneo pode ser organizada em três períodos, de acordo com o tipo de agência que intermediava as relações entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

O primeiro período foi denominado por ele de Indigenismo Governamental Tutelar: que caracterizou-se pela forte presença do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910, o qual impulsionou a necessidade de proteção do Estado aos povos indígenas contra seu extermínio. Tendo como ideia vigente a relativa incapacidade dos índios, razão pela qual eles deveriam ficar sob a tutela do Estado.

Seguindo a concepção equivocada de incapacidade indígena, o SPI passou a ser porta-voz e o representante dos índios do país. Conforme Luciano (2006) explica, paralelamente a atuação do SPI, havia um processo de integração

e assimilação cultural dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de sua etnicidades e identidades. Nessa perspectiva, os índios deveriam ser integrados rapidamente à sociedade nacional, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país.

O Estado brasileiro, com a estratégia final de apropriação das terras e a extinção dos povos indígenas, buscou várias alternativas para prosseguir com esse objetivo. Dentre elas destacou-se na década de 60 e 70 a definição de critérios de indianidade, que visava estabelecer quem era mais índio, menos índio e quem deveria deixar de ser índio através de um procedimento administrativo do governo. Surgiram diferentes estratégias para acelerar o processo de integração, com um único objetivo: a negação e a anulação dos direitos dos índios aos seus territórios.

O segundo período denominado pelo autor de Indigenismo não-governamental teve início em 1970, e caracterizou-se pela introdução da Igreja Católica renovada e as organizações civis ligadas a setores das universidades.

A igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e com um Conselho Indigenista Missionário (CIMI), como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado Brasileiro. (Luciano, 2006, p. 72)

A partir de 1970, surgiram várias organizações não-governamentais (ONGs), rompendo com a doutrina civilizatória imposta pelo Estado e pelas missões religiosas. Dentre essas organizações destacam-se:

Quadro 2
Organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas

Sigla	Nome da Organização	UF	ANO
ANAI/BA	Associação Nacional de Apoio aos Índio/Bahia	BA	1979
ANAI/POA	Associação Nacional de Apoio aos Índio/Porto Alegre	RS	1977
AVA	Associação Vida e Ambiente	DF/MT	1994
CCPY	Comissão Pela Criação do Parque Yanomami	SP/RR	1978
CIMI	Conselho Indigenista Missionário	DF/AM/AC/RO/MT/MS/ PA/MA/AP/RR/GO/ TO/CE/PE/BA/MG/ES/ SP/PR/SC/RS	1972
COMIN	Conselho de Missão Entre Índios	RS	1982
CPI	Centro de Pesquisa Indígena	SP/AC/MT/MG	1989
CPI/AC	Comissão Pró-Índio de Acre	AC	1979
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo	SP/RR/PA	1978
CTI	Centro de Trabalho Indigenista	SP/AP/MT/MA/TO/MS	1979
GAIN	Grupo de Apoio ao Índio	MS	1986
GRACI	Grupo Recifense de Apoio à Causa Indígena	PE	S.D
GRUMIN	Grupo Mulher-Educação Indígenas	RJ	S.D
GTME	Grupo de Trabalho Missionário Evangélico	MT/RO/RS	1979
IAMÁ	Instituto de Antropologia e Meio Ambiente	SP/RO	1989
INESC	Instituto de Estudos Sócio-Econômico	DF	1989
ISA	Instituto Socioambiental	SP/DF/AM/PA/MT	1994
MAGÜTA	Centro Magüta	AM	1985
MAREWA	Movimento de Apoio à Resistência Waimiri Atroari	AM	1983

MARI	Grupo de Educação Indígena/USP	SP	1989
NCI	Núcleo de Cultura Indígena	SP/MT	1985
OPAN	Operação Anchieta	MT/AM/MR	1969
PETI/MN	Pesquisa Estudo Terras Indígenas/Museu Nacional	RJ	1986

Fonte: Ricaro, 2004, p. 54-55

O surgimento dessas organizações, serviu como grande mobilização em favor dos direitos indígenas durante a constituinte que culminou com importantes conquistas na Consituição Federal de 1988.

O terceiro período denominado por Luciano de Indigenismo Governamental Contemporâneo, teve início após 1988. Período em que ocorreu a ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, a partir da criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação direta com povos indígenas, quebrando a hegemonia da FUNAI como órgão titular e absoluto da política indigenista. Várias ações indigenistas, antes centradas na FUNAI, foram transferidas para outros ministérios, como por exemplo o caso da saúde indígena, que passou a ser responsabilidade do Ministério da Saúde, e a Educação Escolar Indígena que foi transferida para o Ministério da Educação.

Esse período foi marcado por uma série de importantes conquistas políticas e de direitos, dentre elas Luciano (2006) cita:

Ocorreu a ratificação de alguns convênios internacionais, como a Convenção 169 da OIT (Organização internacional do Trabalho), ratificada pelo Brasil em 2002. Agora a convenção determina o controle social e participação indígena nas instâncias decisórias, sobretudo nas que lhes dizem respeito (...) A Convenção também ajuda a superar um problema conceitual e de cidadania indígena, reconhecendo a categoria de povos aos índios, admitindo com isso o direito de autodeterminação sociocultural e étnica nos marcos do Estado brasileiro (desde que não signifique soberania territorial). (Luciano, 2006, p.75)

Além disso, essa foi uma época caracterizada pelo processo de redemocratização do país, o que trouxe uma maior abertura à participação indígena nos debates nacionais e na implementação de políticas de seu interesse.

Como afirma o estudioso, uma série de avanços ocorreu no diálogo entre o Estado e o povos indígenas. Apesar de ainda não estar expressa em lei, houve a superação teórica do princípio da tutela que foi representada pelo reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos povos indígenas.

Certamente, essas conquistas não podem ser vistas sem o foco histórico em razão dos avanços e rupturas que aconteceram e das contradições existentes dentro do movimento e das aldeias quanto às execuções das leis de fato.

Porém, o fato é que junto com as reivindicações de terras e saúde, a educação sempre foi pauta das lutas do movimento indígena e dessa busca temos a Escola Estadual Indígena Krukutu funcionando dentro da aldeia atualmente. Nesse contexto, o que essa escola representa para a comunidade?

4. Políticas públicas educacionais no estado de São Paulo destinadas aos povos indígenas

A escola para os povos indígenas é contemporânea ao processo de colonização do país, que num primeiro momento foi um espaço para a catequese e para a formação de mão-de-obra e por fim utilizada para incorporar os índios a nação. Quadro que só começou a mudar a partir da década de 80 com o apoio de organizações não-governamentais, associações religiosas e grupos da sociedade civil para a garantia do respeito às especificidades culturais de cada povo.

Entre os povos Guarani há indícios deste processo no arquivo público do estado de São Paulo onde há registros da Colônia (1578-1822), Império (1822-1889), e República (1889-1989) que tratam dos aldeamentos de índios e nomeações de instrutores na região que compreende hoje o estado de São Paulo.

Nos relatórios presidenciais de Província do estado de São Paulo entre os anos de 1838 e 1889, apresentados no projeto *Os Guarani-Mbya e as Políticas*

Públicas de Educação Escolar Indígena (2009) coordenado pelo professor Dr. Paulo José Brando Santilli da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), as políticas públicas voltadas às populações indígenas, nesse período, tinham sempre o objetivo de civilização e catequese. Tais objetivos podem ser observados no relatório de Miguel de Souza Mello Alvim, então presidente da província em 1842, ao explicar que política de aldeamentos oficiais tinha dois objetivos. “ (...) o próprio interesse recomendava que chamemos à civilização tantos braços que muito podem utilizar, e até agora, talvez por nossa culpa, tanto tem servido para hostilizá-los”. E, a liberação de terras para os estabelecimentos de colônias de europeus assim para citar o exemplo como a construção de estradas.

Porém, oscilavam entre histórias de sucessos e fracassos os projetos de aldeamentos oficiais dirigidos por clérigos.

Já sob o domínio do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) que vigorou entre os anos de 1910 até 1969, a educação escolar tinha por objetivo final a assimilação dos índios à população nacional.

O SPI era dividido em Inspetorias Regionais que eram responsáveis pela gestão de Postos e Povoações indígenas, e subordinado ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. A 5ª Inspetoria Regional era responsável pelos Postos e Povoações do estado de São Paulo, e pela região que hoje compreende o estado do Mato Grosso do Sul, e a 7ª Inspetoria era responsável por toda a região sul do país. Regiões que compreendiam grande parte da população Guarani do país.

No que diz respeito à educação os relatórios de Luis Bueno Horta Barbosa responsável pela 5ª Inspetoria destinados ao Ministério da Agricultura relata:

O conteúdo da educação escolar nos Postos e Povoações do SPI, onde viviam parte dos Guarani nesse período é sempre o mesmo, voltado para fazer os índios se imbuírem dos valores nacionalistas que motivavam a própria política de Serviço. (apud Santilli, 2009, p. 5)

A escola que até Constituição de 1988 tinha esse caráter integracionista, ganhou novos significado para os povos indígenas a partir da promulgação da Nova Constituição, se assegurando como um meio de garantir acesso a conhecimentos gerais.

Foi explicitado nos artigos 210, 215 e 242 desta Constituição a nova dimensão da política pública educacional indígena:

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

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

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

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

Art. 242 - § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96) reafirmou essa caráter de respeito aos povos nativos ao trazer em seus artigos conceitos avançados sobre a educação indígena.

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

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases Nacional, 1996)

Seguindo a nova organização proposta pelo Decreto Presidencial nº 26 de 1991, que transferiu a responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, associando esta modalidade de educação à esfera das políticas públicas educacionais e não mais aos órgãos indigenista, a LDBN nº 9394/96 trouxe o preceito de colaboração entre os sistemas de ensino e educação: União, Estados e Municípios a fim de garantir o acesso à educação aos povos indígenas e à concretização da Escola Indígena.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este Artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio – culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996)

A LDBN nº 9394/96, apesar de atribuir no artigo 79 à União a elaboração de normas relativas a educação escolar indígena, não pode-se afirmar que a responsabilidade sobre esta modalidade educacional é do Sistema Federal, posto que o artigo 9º da LDBN não citou a escolas indígenas como pertencentes a este sistema.

Assim sendo, a interpretação da LDBN nos leva a perceber que esta modalidade de ensino foi inserida na Educação Básica, atribuindo aos Estados e Municípios a responsabilidade de promover a Educação Escolar Indígena.

Diante do quadro legal, a Educação Escolar Indígena representa uma modalidade educacional: um povo localizado em mais de um município, formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de

especialistas, ensino bilíngue, processos próprios de aprendizagem; cabendo ao Sistema Estadual de Ensino a oferta da Educação Escolar tentando suprir suas peculiaridades. E ao município, se houver interesse em fazê-lo, de oferecer em regime de colaboração com os estados, devendo para tanto, ter suas escolas regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

No que diz respeito à formação de professores, o Parecer CNE nº14/99 foi enfático ao pontuar que para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas. É necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. (Brasil, Parecer CNE 14/99).

Tendo em vista toda esta nova organização educacional destinada aos povos indígenas previstas na Constituição de 1988 e na LDBN de 1996 e no Parecer CNE 14/99, os estados se viram obrigados a se adequar a essa proposta.

Como uma das primeiras providências o estado de São Paulo instituiu o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI) junto a Secretaria Estadual de Educação com o objetivo articular e assessorar a proposta de educação escolar indígena.

5. Formação de professores indígenas

Uma das primeiras propostas do NEI/SP⁸ foi a formação de professores

⁴ Faz parte da composição do NEI vinte e seis representantes divididos: 6 (seis) representantes da Secretaria de Estado da Educação, 1 (um) representante de cada uma das seguintes organizações: Fundação Nacional do Índio, Ministério de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Universidades, Organizações não governamentais, Centro de Estudos e

indígenas para a atuação nas escolas das aldeias.

Jerá Poty Mirin professora da *tekoa* Tenondé Porã, atual representante Guarani da Grande São Paulo do NEI, explicou como foi esse processo de formação de professores indígenas da Grande São Paulo. Segundo ela, já havia um movimento de professores indígenas pela causa da “educação diferenciada nas aldeias”.

Então, foram organizadas reuniões na cidade de Cajamar com representantes de diferentes etnias do estado de São Paulo e representantes da Secretaria do estado de São Paulo dentre elas a Prof^a Deusdith Velloso.

Em 2002, começou o Magistério Indígena, com aulas ministradas no CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) Tucuruvi durante duas semanas do mês. Nesta ocasião, pela dificuldade de deslocamento, o grupo ficava hospedado em um hotel em Santana. A duração do curso variou entre dois e três anos. Nas primeiras aulas, Jerá explicou que os indígenas tinham muitas dificuldades, pois a linguagem era muito formal e eles não estavam acostumados. Porém, com o passar do tempo os alunos que, no início sentiam muita dificuldade, ao final já apresentavam grandes avanços.

O Magistério Indígena foi um curso pioneiro no estado de São Paulo, por isso serviu como experiência para alunos e professores:

No curso do Magistério, tivemos professores que conheciam algo do mundo indígena, isso facilitou o contato com o aprendizado. Por outro lado, tiveram também professores Juruá os quais nunca haviam tido nenhum tipo de contato com um grupo de estudantes indígenas. Lembro-me de perceber e sentir que alguns professores e organizadores do curso inseguros, pelo fato do curso ser inédito. Eles se esforçavam bastante para fazer o melhor. (Jerá, 2008, p. 26)

Pesquisas das Administrações Municipais e representantes das etnias indígenas, assim distribuídos: 4 (quatro) Guarani, sendo 1 (um) representante do litoral Norte, 1 (um) representante do litoral Sul, 1 (um) representante do Vale do Ribeira, 1 (um) da Grande São Paulo; 1 (um) representante Krenak do Oeste paulista; 2 (dois) kaingang do Oeste Paulista, 2 (dois) Terena do Oeste paulista e (1) Pankararu da Grande São Paulo.

Segundo Jerá, nas aldeias houve diferentes formas para a escolha dos candidatos que participariam desta formação. Em algumas aldeias a seleção privilegiou parentes do núcleo mais forte; em outras, a opção foi por pessoas que tinham todos os documentos. Por ser um grupo muito heterogêneo houve muitas dificuldades que ocasionando a desistência de muitos alunos.

Esta formação possibilitou aos professores assumirem os cargos de professores e vice-diretores nas escolas da aldeia, os professores foram contratados recebendo salários compatíveis com os professores de toda rede estadual. Fato que causou alguns conflitos dentro das aldeias, pois segundo algumas lideranças, os professores formados neste curso chegaram à aldeia menosprezando o conhecimento dos “velhos” e dos *xeramoí*.

Em 2005, começou o curso superior Indígena na FEUSP que contou com o mesmo critério de seleção acima descrito. Esse curso teve a duração de quatro anos.

Na aldeia Krukutu, poucas pessoas se interessaram em participar das formações. O único se interessou em participar do Magistério Indígena foi Marcos Tupã que, posteriormente, atuou durante alguns anos na coordenação do CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena) da aldeia.

6. A categoria Escola Estadual Indígena

Antes da criação da escola na aldeia as crianças tinham estudar na escola da Barragem (bairro próximo a aldeia) fato que gerava muita desistência, porque algumas sofriam preconceito, não tinham materiais, não tinham roupas “adequadas” e não sabiam falar a língua portuguesa.

Jerá foi a primeira Guarani da aldeia Tenondé Porã a concluir o Ensino Fundamental II e vivenciou dificuldades que teve de enfrentar durante seu percurso escolar na escola não-indígena:

As dificuldades eram muitas, pois passávamos muita fome. Não tínhamos roupas nem calçados em bom estados e também sentíamos que os *juruá* riam de nós. Enfrentávamos também o

obstáculo de ir e vir, pois pegávamos o ônibus sem dinheiro para a passagem. E dentro do ônibus os *juruá* falavam que nós cheirávamos fumaça assim como os colegas da escola. (Jerá, 2009)

A construção da escola na aldeia vizinha a Krukutu, Tenodé Porá, em 1992, trouxe uma nova expectativa para a comunidade, porém aos olhos da comunidade não tinham o objetivo pedagógico definido, as crianças não sabiam que série estavam cursando. Fato que levou muitas famílias da aldeia Krukutu desistirem de mandar seus filhos, pois além da desorganização da escola, as crianças ainda tinham que enfrentar cinco quilômetros de caminhada até chegar à aldeia vizinha.

Com a implementação de novas políticas educacionais indígenas e de formação de professores, a escola da aldeia Tenondé Porã foi enquadrada pela Secretaria Estadual de Ensino como escola rural. Contudo, a categoria “escola rural” não atendia as necessidades da aldeia e não cumpria com os direitos adquiridos legalmente através da Constituição de 1988 e da LDBN de 1996 por ser considerada como salas de extensão vinculadas a uma escola para não-índios.

O direito à Escola Indígena foi garantido no estado de São Paulo no Decreto 47.779 de 2003 e posteriormente regulamentada pela Deliberação CEE nº 35/2003 que apresentou: “Art. 1º - No âmbito da Educação Básica, os estabelecimentos de ensino, funcionando em terras indígenas, serão reconhecidos como Escola Indígena.” E garantiu ainda a autonomia dessas escolas no Sistema de Ensino Estadual e trazendo outros ordenamentos fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais;

Parágrafo único – A Escola Indígena se constituirá em unidade própria, autônoma e específica do Sistema de Ensino Estadual e terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando a valorização das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Deliberação CEE nº 35/2003)

A criação da categoria “Escola Indígena” foi uma nova conquista para as

populações indígenas significando a possibilidade de uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, garantindo às escolas indígenas autonomia tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico quanto no que diz respeito ao uso dos recursos públicos para a manutenção do cotidiano escolar.

Há de se ressaltar que muitas conquistas foram asseguradas aos povos indígenas no Brasil assim como para os Guarani. Uma série de normatizações jurídicas foram aprovadas para garantir uma educação específica e diferenciada como assinalada anteriormente. Porém, o percurso está sendo realizado significou a implementação dessas conquistas de fato.

Uma reclamação constante foi que a Secretaria Estadual de Educação que não possui profissionais capacitados conhecedores das especificidades da cultura Guarani que, com isso não conseguem estabelecer um diálogo com as comunidades. Fato que acaba culminando com imposição de políticas educacionais voltadas para as escolas não-indígenas. Como foi o caso da aplicação da prova do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo) nas escolas indígenas.

O SARESP pra mim, sendo Guarani, acho que é ruim, para as escolas *jurua* também que os *jurua* que está na rede estadual lá, não tá em São Paulo tem uma questão diferente a maioria dos alunos já foram a uma cinema, teatro, tem vivencias com coisas que trazem uma série de conhecimentos das crianças em desenvolvimento, daí você vai num bairro de periferia a realidade é totalmente diferente, aí vem uma pergunta: Quando você for acampar você faz uma compra e aí você compra tal coisa e tal coisa e tal coisa que estão escritas e aí no total, quanto deu? E aí a criança não sabe batatas, não sabe o que é uma barraca, não tem sua mãe ali toda noite contando historinha, que faz ele assimilar uma série de coisas, desenvolve o cérebro de uma maneira mais rápida e tal , e aí a prova do SARESP é incoerente para rede estadual, pra maioria, e fora que esses caras que fazem a prova, esses caras nunca foram na escola, não conhecem essa realidade profundamente, daí você imagina isso numa escola de índio? Questão de prova não existe, a gente não dá prova para as crianças, a gente faz uma avaliação contínua, a presença, o comportamento, o capricho, a atenção nas coisas, a gente não fala: Ah, hoje tem prova. E daí de repente vem o SARESP que tem que responder tudo e ainda tem que virar a folha e colocar tudo

num gabarito, imagina! Mesmo algum, que chuta e acerta quando vai pro gabarito erra tudo (risos) daí eu falei o ano retrasado: A gente não vai mais fazer o SARESP, não tá no nosso contexto e a gente não vai fazer nossos alunos passar por isso, fora que no SARESP vem outra pessoa pra aplicar a prova, vem uma pessoa de fora. E eu fui convocada pra aplicar a prova num bairro aqui próximo, nossa, é um horror! (Jerá, 2009)

A fala de Jerá deixa claro o descompasso existente entre a Secretaria Estadual de Educação e as Escolas Indígenas. A avaliação do currículo imposto pela Secretaria Estadual de Educação não condiz com a realidade educacional da comunidade.

7. Currículo

No que diz respeito ao currículo, foi garantido pela Constituição de 1988 a especificidade dessa modalidade de educação diferenciada das demais no Sistema Educacional Brasileiro, assim como também foi garantido no artigo 79 da LDBN de 1996 o desenvolvimento dos currículos e programas específicos.

Para atender a essa necessidade, aos preceitos da diferença e especificidade, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) em 1998. Esse referencial está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas. Na primeira parte desse documento, foram reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda e última parte, apresentou-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. São indicados, então, seis temas transversais, a saber: auto-sustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde – além de seis áreas de estudos: Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física.

Tomarei por currículo a concepção de Antônio Flávio Moreira e Thomaz Tadeu da Silva (1994) que apontam para uma perspectiva crítica, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, que considera que o currículo não pode ser visto como um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os autores ainda ressaltam que a partir da década de 60, a teoria curricular ganhou certos contornos não podendo se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem podendo ser encarada de modo ingênuo e não problemático. O conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais passou a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também numa perspectiva histórico e social.

Como resalta Bittencourt (1992), partimos de um pressuposto de currículo formal tal qual o concebem alguns teóricos, especialmente Jean Claude Forquin (1992), Ivor Goodson (1991 e 1995) e Antônio Flávio Moreira (1994), que destacam a peculiaridade desse tipo de documento, relacionando-o ao “lugar” institucional que o define como texto normativo, imprimindo-lhe um caráter oficial e fornecendo legitimidades a um determinado tipo de conhecimento. A natureza formal desses documentos, independente do nível de clivagens que possa existir em relação ao currículo real que efetivamente ocorre na sala de aula, ao legitimar uma forma de conhecimento escolar reveste-se de um poder cuja dimensão política não pode ser omitida.

O poder do currículo normativo, no entanto, não pode ser considerada uma imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação. As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo seu processo de produção e implementação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção.

Sendo assim, torna-se importante observar o que Goodson (1995) chama de currículo interativo, ou real, como aquilo o que “sobre a escolarização deve ser examinado cuidadosamente como qualquer outra reprodução social no âmbito onde se desenrolam todo o tipo de movimentos, interesses e relações de dominação” (Goodson, 1995, p.12)

Essa noção de currículo na prática, segundo Young, deve ser visto:

... como mais do que meras miragens superficiais de alunos e professores em sala de aula deve ser concebido como uma realidade histórica específica que expressa uma relação especial entre os homens. O currículo é enganoso porque ele realmente se apresenta como tendo uma vida própria e mascara as relações humanas em que eles são como qualquer outra concepção de conhecimento. Assim, o ensino torna-se incompreensível para o homem e incontrolável. (apud GOODSON, 1995)

Assim como para Goodson (1995), Moreira e Silva (1994) o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que não existe uma cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo.

Ao contrário disso, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. Logo, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura.

Sendo assim, a construção do currículo prevê a participação de todas as instâncias da comunidade e para que ocorra é necessário que os sistemas de ensino propiciem os meios necessários para que os professores indígenas junto com a comunidade formulem seus próprios currículos.

Para isso, torna-se necessário a formação continuada de professores indígenas, o acompanhamento e orientação por meio de pessoas especializadas ligadas à Secretaria de Estadual de Ensino. Ponto que foi bastante criticado pelos professores e lideranças da aldeia Krukutu durante a pesquisa, Cora (vice-diretora) em uma de suas falas expressou a insatisfação sobre a ineficiência de informações das pessoas ligadas à Secretaria Estadual de Ensino que muitas vezes traziam muitas imposições burocráticas e pouco tentavam ajudar nas necessidades da escola.

As divergências não ocorriam somente entre a Secretaria Estadual e os

profissionais da escola na aldeia, dentro da própria aldeia havia opiniões diferentes sobre o papel da escola.

No decorrer da pesquisa presenciei a divergência de opiniões existentes dentro da aldeia Krukutu e sobre o que deveria ser ensinado na escola. Na comunidade existem divergências sobre a escola e sua função epistemológica, uma parte da aldeia acreditava que a escola “era coisa de branco” e por isso deveria ser igual à escola do branco, ou seja, para os alunos aprenderem “direito” deveriam seguir o currículo das escolas não-indígenas e terem professores brancos. O argumento era que o ensinamento da tradição Guarani já era feito na Opy (casa de rezas), na conversa com os velhos e no cotidiano da vida na aldeia.

Uma outra parte da comunidade acreditava que a escola era também um lugar de manutenção da cultura tradicional, onde deveria ser difundida a tradição Guarani, conforme Cora:

Não só, aqui como todas as aldeias tem o grupo que prefere que dá só português, tem o grupo que quer que dá só Guarani, a minoria acha que tem que ensinar as duas juntas. (Cora, 2009)

Neste contexto, Cora contou que tanto ela como os professores ficavam sem saber ao certo o que deveria ser ensinado, pois a comunidade cobrava provas da eficácia do que estava sendo desenvolvido com os alunos, e diante dessa divergência de interesses era impossível para os professores agradarem às necessidades da comunidade.

Essa discussão tornou-se mais polêmica com a criação dos CECIS (Centro de Educação e Cultura Guarani) que atendem crianças de 0 a 6 anos, local que, para algumas lideranças, deveria garantir o ensino da tradição Guarani enquanto a Escola Estadual deveria ensinar o Português e a cultura do *juruaá*. Cabe aqui mencionar que tanto na aldeia Krukutu como na aldeia Tenondé Porã os coordenadores faziam parte do núcleo familiar de maior força política da aldeia.

As escolas da aldeia Krukutu assim como as escolas das aldeias Guarani do estado de São Paulo, neste sentido, não funcionam só como instituições com a finalidade de garantir a cidadania e a autonomia dos povos indígenas, constitui

também, “o espaço permeado pelas formas de organização política da própria aldeia.” (Testa, 2007)

8. Escola Estadual Indígena Krukutu

Até meados de 2003 as crianças das aldeias frequentavam a escola de 1ª a 4ª série na aldeia da Barragem (Tekoa Tenondé Porã). O transporte dos alunos entre as aldeias era feito por uma perua contratada pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) e na falta deste serviço as crianças faziam esse percurso a pé.

Em conversa com, Olívio Jekupé, presidente da Associação Nhe'é Porã, confessa que desde a criação da Associação foi feito o pedido encaminhado a Secretaria Estadual de Educação, para a construção de uma escola na aldeia, porém, até 2004 este pedido nunca foi atendido, sob o argumento de ter pouca demanda de alunos.

Olívio conta que a escola:

Surgiu por causa de uma briga política. Na época a Marta ofereceu de construir uma escola por aqui, daí quando o estado soube foi e barrou. Daí depois a prefeitura, porque a gente passou anos pedindo escola e a prefeitura falava que não, que era pouca gente. E as crianças iam a pé, aí quando a Marta falou que ia fazer a escola vieram e fizeram depressa. É. Daí eles falaram: Não, quem tem que construir é o estado, não foi a gente que pediu, se eles quisessem construir as duas (risos), deixa eles brigarem, pelo menos a gente ganha alguma coisa.

Em 2004, foi inaugurada a Escola Estadual Indígena Krukutu. A escola está fisicamente localizada na praça central da aldeia, ao lado da *Opy* (casa de rezas) e possui uma estrutura circular com uma divisão interna que separa os espaços entre sala de aula, banheiros (feminino e masculino), cozinha e uma pequena sala onde está localizada a diretoria.

Foto 5 - Professor Jurandir e seus alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I



Fonte: Foto de Sung A No durante pesquisa de campo, 2009.

A Escola Estadual Indígena Krukutu⁹ apresenta algumas semelhanças com

⁵ A sala de aula possui uma divisão interna feita por dois armários e uma estante de livros que a separam em dois ambientes, com a seguinte infra-estrutura:

Ambiente da aula: 27 carteiras, 27 cadeiras, 1 mesa do professor, 1 cadeira do professor, 1 lousa, 1 lata de lixo, 1 estante de metal com livros.

Ambiente anexo: 1 mesa (extensa), 2 bancos (extensos), 1 lousa, 2 armários de metal com porta (dentro deles estão guardados livros didáticos de diversas disciplinas, enviados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, jogo de material dourado, jogo de letras móveis, jogo de dominó e outros jogos pedagógicos).

A estante que separa os ambientes possui diversos exemplares de livros didáticos e paradidáticos, todos em português.

A cozinha possui um fogão industrial, 1 geladeira, 1 freezer, 1 botijão de gás, 1 armário com diversos utensílios de cozinha (panelas, talheres, canecas e pratos).

A sala da direção está equipada com 2 mesas, 2 cadeiras, 2 computadores ligados a internet, 1

as escolas não indígenas da rede estadual de educação do estado de São Paulo.

No que diz respeito à estrutura física a construção a escola possui um formato circular. O chão é de cimento queimado, a estrutura é de alvenaria coberta com telhas, o mobiliário (carteiras, mesas e cadeiras) segue o mesmo padrão das escolas estaduais não-indígenas.

Diante desse fato, é comum ouvirmos questionamentos sobre o padrão arquitetônico desta escola. Alguns estudiosos defendem que a conquista da escola diferenciada deveria supor também que a estrutura física seguisse o padrão das construções tradicionais das casas da aldeia.

Mas, o fato é que a escola não faz parte da cultura tradicional desse povo, e diante dessa antítese que ela representa, cabe o questionamento, como se chegou a essa estrutura escolar que temos hoje na aldeia?

Em conversa com a vice-diretora (da escola do Krukutu) Cora esclarece como foi o processo de reivindicação para a construção da escola na Aldeia Pyau, a qual ela presenciou:

Lá no Jaraguá, a gente morava lá, também acompanhei de perto a luta. E já quando começou a família a crescer, aí começou muita criança querer ir para a escola, querer não, ter que ir. Aí meu pai achou de encontrar com um pessoal que podia ajudar a gente a fazer um projeto de escola que ele queria que, num primeiro momento a gente tava querendo uma escola não só pra gente, porque ali tinha muitas pessoas em volta, que não eram índias e que tinham muitas crianças. A vizinhança era grande e ali tinham muitas crianças e a escola era muito longe, quer dizer, não tão longe, mas aí seria mais próximo da comunidade, ali em volta da aldeia, e ali ele contatou um pessoal da USP para fazer um projeto dentro da arquitetura, daí eles fizeram um projeto que ele adorou e aí teve que conforme estava dando um tempo e ele foi e demorou um pouco, aí ele faleceu. Aí continuaram a conversar com a minha mãe.(Cora, 2009)

Sobre esse processo de decisão de como seria a arquitetura da escola na Aldeia, Adriana Queiroz Testa em sua dissertação de mestrado, *Palavra, sentido*

armário com duas portas de madeira e um telefone fixo.

e memória: *Educação e Escola nas Lembranças dos Guarani Mbyá* (2007), esclarece que em 1999 lideranças da Tekoá Pyau (aldeia situada no Jaraguá), procuraram o grupo de estudante do LabHab da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP que já trabalhavam na aldeia, propondo que apresentassem projetos arquitetônicos, já que, para a construção da escola, a aldeia contava com um Fundo para o Desenvolvimento de Educação, ligado à Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Esse processo foi descrito no Trabalho de Final de curso denominado em *Oim-iporã-ma Ore-rekó: registro e projeto gráfico experiência de estudantes universitários e os Guarani*, de Fernando Stankuns e Paula Figueiredo (2005). (Apoud Testa, 2007).

Testa (2007) comenta, o que destacou-se nesse processo foi a participação de todos os estudantes do Labhab gfau (laboratório de habitação ligado ao grêmio dos alunos da FAU-USP) que procuraram através de reuniões anteriores com as lideranças da aldeia, discutir ideias sobre a construção da escola privilegiando assim os planos dos próprios Guarani.

Não sabemos como foi, mesmo, mas estávamos cheios de desenhos, de idéias, de propostas, de caminhos. Tínhamos já pronta, cada um do Labhab, a escola Guarani em papel e caneta. Tio Kambá (Xeramoi Karaí Poty) pede que apresentemos as propostas. Não sei bem como foi, mas não mostramos nada, guardamos nossas folhas. Colocamos ao chão um instrumento simples, mas rico, um maquetomóvel, como antes usado por Reginaldo, um tabuleiro com plaquetas, que permite projetar em três dimensões. Pedimos que fizessem eles mesmos a escola. Como seria para eles a escola. Em quinze minutos, rodeiam a maquete, debatem, vão todos, ter com as peças. Palpitam, apontam, mudam, concordam, fazem cara feia, sorriem. Dizem tudo, discordam, derrubam, refazem. Usam por vezes palavras conhecidas por nós: computador. Olham de perto, de longe, rodeiam, vem todos ter com a peças, e apresentam o projeto. (Figueiredo, apoud Testa, 2007, p. 63)

No Jaraguá, a inauguração da escola ocorreu em julho de 2001, seguindo o projeto arquitetônico descrito acima. Depois de três anos, foi publicado no Diário Oficial da União, no dia 9 de março de 2004 a criação da Escola Estadual

indígena Krukutu, seguindo o mesmo projeto arquitetônico da escola construída no Jaraguá.

Foto 6 – Escola Estadual Indígena Krukutu



Fonte: Foto de Sung A No durante pesquisa de campo, 2009.

A administração da escola é outro aspecto importante a ser destacado podendo-se observar o nível de interferência de uma nova forma de organização política interna da aldeia. Os funcionários da escola são: Cora – Vice-Diretora; Sérgio Vidal – Professor da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental I; Jurandir Augusto Martins – Professor da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental I (Figura 2.2); e um cozinheiro.

As turmas no ano de 2009 foram divididas da seguinte forma: as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental I têm aula no horário das 8:00 às 12:00h sendo composta no total de 16 alunos (13 matriculados e 3 não-matriculados) assistidas pelo professor: Sérgio Vidal.

As 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I assistem aula no horário: das 13:00 às 17:00h, possuem o total de 15 alunos (14 matriculados e 1 não-matriculados) e são assistidas professor: Jurandir Augusto Martins

As disciplinas ministradas são divididas em alfabetização – língua Guarani e língua portuguesa e matemática – números naturais e quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão).

As duas disciplinas são bases para a inserção de elementos da cultura tradicional e da cultura *juruá* que são abordados de forma transversal.

Os funcionários (diretora, professores e cozinheiro) são contratados pela Secretaria Estadual de Educação em regime CLT, com salários compatíveis aos dos funcionários de toda rede estadual. Porém, até o mês de setembro de 2009 os professores ainda não haviam recebido seus salários.

A escola não possui um Projeto Político Pedagógico, o qual segundo Cora está em fase de elaboração junto com a comunidade.

O planejamento anual de 2009 foi feito em conjunto com os professores da aldeia vizinha Tenondé Porã e o planejamento das aulas é elaborado pelos professores seguindo as orientações da vice-diretora Cora.

Cora explica que essas orientações são dadas a partir das reuniões promovidas com representantes da comunidade em que são discutidas as necessidades de atuação da escola indígena, além de seguirem os encaminhamentos do NEI (Núcleo de Educação Indígena) e da Secretaria Estadual de Educação.

Os principais problemas apontados atualmente pela vice-diretora são: necessidade de obediência às normas da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e a falta de material didático específico (materiais que falam sobre a aldeia, o ambiente, a região, espécies naturais, as ervas medicinais e as políticas sobre a questão indígena dos direitos do índio).

9. Observações das aulas durante a pesquisa de campo

Nas aulas que tive a oportunidade de assistir pude perceber a dinâmica da

escola. Esta experiência foi importante para eu vivenciar as relações estabelecidas entre os alunos da aldeia, os professores e funcionários da escola.

As minhas observações começaram no início de 2009 quando apresentei meu projeto de pesquisa a vice-diretora Cora e ao Marcos Tupã (liderança da aldeia). Eu lhes contei que fazia uma pesquisa na área de educação indígena e tinha o interesse em conhecer a situação dos alunos Guarani na escola da aldeia, e portanto, pedia a permissão para acompanhar algumas aulas durante o ano letivo.

Com a permissão concedida, planejei visitar a aldeia mensalmente em horários alternados. Com isso, consegui também observar diferentes momentos extra-classe (entrada, lanche, almoço, saída e atividades pós-aula) dos alunos.

Apresento a seguir, algumas observações desta experiência.

Em uma das minhas primeiras visitas, muitas coisas me chamaram a atenção, uma vez que trabalhava como professora de Ensino Fundamental I em uma escola não-indígena a comparação foi inevitável.

Fiquei impressionada com a autonomia dos alunos que se encaminhavam para a escola no horário previsto sem que houvesse a necessidade de um aviso sonoro (sinal).

Ao entrar em sala prontamente se organizavam sem que houvesse nenhum tipo de indisciplina ou violência e ao contrário da escola não-indígena, as crianças mostravam-se bastante interessadas durante as aulas, a interação entre os alunos não representava um empecilho ao trabalho pedagógico.

Diante disso, ao contrário da escola não-indígena, a escola da aldeia não representava um ambiente hostil aos alunos. Não era permeada por disputas ou rivalidades, ao contrário disso, mostrava-se como um ambiente tranquilo.

Assim, além do currículo oficial, a escola representava também o espaço de aprendizagem significativa de um currículo paralelo, ou seja, o lugar onde também se aprendia as noções de reciprocidade comumente verificada na cultura tradicional Guarani.

As aulas eram ministradas tanto na língua Guarani quanto na língua portuguesa.

Uma das aulas que me chamou atenção foi a que o professor Jurandir ensinou aos seus alunos o significado dos nomes. A princípio ele pediu que cada criança fizesse um rascunho de seu nome utilizando diferentes desenhos gráficos (corações, estrelas, gotas, etc.). Depois ele pediu que cada criança passasse a limpo em uma cartolina que ficaria exposta na escola. Ao final da aula ele pediu que cada criança expusesse seu desenho na frente da sala.

Jurandir explicou que já estava trabalhando aquele tema durante toda a semana, e tinha o objetivo de aprofundar os conhecimentos tradicionais das crianças a fim de promover um intercâmbio entre a cultura tradicional e a escola. Tema que tornou-se multidisciplinar ao utilizar o português como forma de expor aos alunos explicações sobre o tema e sobre o que deveria ser feito.

Outro exemplo da multidisciplinaridade e do bilinguismo foi uma aula de matemática em que o professor Sérgio ensinou a seus alunos a noção de quantidade. Um tema que para os alunos de 1ª e 2ª série tornava-se bastante complexo, pois segundo ele, os Guarani não utilizam símbolos indoarábicos para quantificar as coisas. Ao contrário, pensam o mundo a sua volta e a si mesmo de forma qualitativa. Atribuem significados cosmológicos e experiências cotidianas a suas formas matemáticas. Contudo, o contato com a sociedade branca trouxe a necessidade de apropriar-se da forma quantitativa de relacionar-se principalmente para estabelecerem relações de comércio.

Sérgio colocou os números indoarábicos na lousa e explicou que cada número representava a quantidade de determinada coisa. Usou como exemplo lápis de cor, pedrinhas e folhas secas. Além disso, representou cada número indoarábico na escrita Guarani, repetindo em voz alta para os alunos entenderem.

Construiu a seguinte tabela:

Tabela 1: Representações dos números Gurani Mbyá

O algarismo indo-arábico	A escrita em guarani mbyá
1	<i>Petei</i>
2	<i>Mukui</i>
3	<i>Mboapyt</i>
4	<i>Irundy</i>
5	<i>Petei Nhirui</i>
6	<i>Mboa py meme</i>
7	<i>Mboa py meme petei</i>
8	<i>Irundy meme</i>
9	<i>Irundy meme petei</i>
10	<i>Mukui Nhoieru</i>

Fonte: anotações do caderno de campo, 2009.

Por fim, Sérgio distribuiu um exercício para as crianças representarem através de desenhos o número indoarábico contido na folha.

Durante minhas observações, me chamou atenção o material didático utilizado pelos professores durante as aulas.

Não existia nenhum livro didático em língua Guarani ou em português que fosse condizente com a realidade daquela população. Havia, empilhados no armário, livros didáticos de diversas disciplinas distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação que não eram utilizados durante as aulas, pois não supriam as necessidades dos professores e alunos.

Durante as aulas os professores elaboravam seu próprio material didático, produziam “cartilhas” e atividades condizentes com a realidade vivenciada pelos alunos.

O material didático foi tema das principais reclamações durante as conversas entre mim e os professores e lideranças e a reivindicação de todos eles destinada a Secretaria Estadual de Educação.

10. Criança Guarani: os alunos da escola

A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lhe permite o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos. Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independentemente de cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se interferir de maneira decisiva no processo. (Schaden, 1962, p. 67)

A esse respeito, Schaden (1962) aponta como o principal motivo da descrença Guarani na eficácia de métodos educativos.

É comum ao chegarmos na aldeia verificarmos as crianças brincando livremente. Em uma das visitas me deparei com duas crianças brincando perto da escola, quando uma delas pegou uma vara de bambu e começou a correr atrás da outra a ameaçando bater com a tal vara. Diante de tal situação, nenhum adulto interveio na brincadeira das crianças, pelo contrário, alguns que estavam observando a brincadeira de longe se divertiam. Pouco tempo depois as duas crianças deixaram brincadeira de lado e correram em direção à Opy. (anotações do caderno de campo).

O exemplo acima tem o intuito de ilustrar o que Schaden (1962) chama de “extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual”. Deste modo, torna-se praticamente impossível o processo educativo através da repressão, o que talvez seja explicado pelo fato dos Guarani acreditarem que a alma já nasce pronta ou, pelo menos, com determinadas qualidades virtuais.

Foto 7- Crianças brincando na Aldeia Krukutu



Fonte: Foto de Sung a No durante a visita de campo na aldeia Krukutu, 2009.

Jerá (2008) explica que a criança Guarani não é chamada para o aprendizado formal sequencial pelos pais. Por ter liberdade de observar quando quiser as ações dos adultos em seu entorno, reproduzindo-as à sua maneira. Elas imitam as mães, pais, donas de casa, trabalhos paternos e, naturalmente se formam como Guarani. É pela observação e repetição que vão aprendendo. Ela explica que a criança Guarani respeita muito todas as pessoas mais velhas, o que leva a concluir que não há momento mais propício do que infância para se trabalhar os valores culturais.

Ela também explica que os homens são preparados pelos pais desde pequenos para serem bons pais. São conduzidos desde então a aprender a segurar os bebês no colo, acalmá-los e fazê-los dormir, e também ouvem dos pais que para serem bons pais devem cuidar das crianças. Naturalmente brincam de casinha fazendo o papel de pai, confeccionando armadilhas e pescando. Quando se tornam pais de verdade são aconselhados a tomar certas atitudes

importantes para o bem-estar de seu filho, fazendo o possível para suprirem todas as necessidades da mulher que está com a criança em sua barriga (tanto a necessidade de alimentação como a emocional).

Durante a gestação, eles não podem amarrar coisas, senão o bebê pode imitá-lo e enrolar-se no cordão umbilical, não podem sentir ódio, pois o filho pode adquirir características físicas da pessoa odiada. Na hora do parto deverão auxiliar a parteira e ao nascer deverá fazer um buraco dentro da casa para enterrar a placenta, a fim de que a criança não se torne um andarilho, assim como o cordão umbilical também deve ser enterrado, para que a criança não se torne bagunceira demais a procura dele. Nos três primeiros meses, não poderão realizar atividades bruscas, pois o espírito do filho os acompanha podendo assim machucá-lo, deixando-o doente. Por fim, logo após o nascimento do filho, o homem deverá banhar-se com água e cinza para afastar as coisas ruins, de modo que ele possa proteger sua família. (Jerá, 2008)

As mulheres também são preparadas desde cedo para a maternidade e ao engravidar, devem movimentar-se bastante e sempre estarem dispostas ao trabalho doméstico, para que o bebê não tenha preguiça de nascer. Não devem ingerir alimentos gordurosos, pois a placenta pode grudar no corpo do bebê. Devem ter sentimentos puros, pois caso contrário os sentimentos ruins afetarão o bebê. Elas devem ter bom comportamento, serem generosas, atenciosas e pacientes. Essas mulheres são orientadas por outras que já têm filho acerca dos possíveis choros das crianças e os remédios da mata apropriados para curar algumas enfermidades. São orientadas ainda sobre a importância do leite materno e sobre a importância de cantar músicas de ninar para passar segurança e acalmar seus filhos. (Jerá, 2008)

Em seu conjunto, todas as precauções, são tomadas para o bem-estar da criança. Mostrando o respeito do Guarani à personalidade humana e à noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo.

Capítulo III – Vozes Guarani

Para os Guarani, a palavra tem uma grande importância mítica, é nela que reside a alma denominada *Nhe'é* ou *ayvu* aquela que já nasce com o indivíduo e possibilita sua comunicação. Neste sentido, a palavra caracteriza-se como dom divino no humano, tanto por se a antecipação da fala de *nhanderu*, como por se tornar veículo de comunicação deste.

A tônica da palavra-alma como mistério divino contagiou os conhecimentos sobre este povo: “a palavra não é ensinada nem é aprendida humanamente, é um dom que se recebe do alto e não é um conhecimento aprendido de outro mortal. (Meliá, apud Godoy, 2003, p. 58)

Schaden (1962) aponta que para os Guarani o aprendizado ocorre de forma espontânea e qualquer tentativa de obrigatoriedade seria ineficaz. Ou seja, ninguém obriga ninguém aprender os ensinamentos, estes são aprendidos espontaneamente.

O ato de dizer as mensagens/ensinamentos recebidos é associado ao ato de ensinar (*nhemongueta*). Assim, as “verdadeiras palavras”, *ayvu porã etei*, e a autenticidade que as torna eternas, quando transmitidas (*ayvu monhendu*) e atualizadas através das gerações, e nos diversos lugares vividos, vão compondo o sistema de tradição (transmissão oral de conhecimentos e valores) Guarani. Desse modo, a não interrupção da sequência *nhemboe* (aprender, estudar, refletir) e *nhemongueta* (ensinar, aconselhar) é fundamental para a manutenção desse sistema. Embora o *ayvu porã* seja uma forma particular de falar e faça menção a conceitos especiais contidos nas mensagens divinas reveladas, às quais nem todos têm acesso, ela é interpretada na linguagem corrente (*ayvu*) para que todos possam compreendê-la. (Ladeira, 2008, p. 33)

Assim, Adriana Testa (2008) sugere que por ser inspiração divina o conhecimento é externo ao homem, ou seja, os são revelados através de inspirações nos cantos, sonhos e rezas. Sendo assim, são adquiridos e distribuídos pela sociedade através da oralidade. Neste sentido, Testa apresenta as múltiplas formas de aquisição do conhecimento (canto, danças e sonhos)

como uma rede de caminhos que se articulam e tornam-se as vias de acesso pelas quais os Guarani adquirem e transmitem seus conhecimentos.

Neste contexto, que significado tem a escola para os povos Guarani?

Maher (2005) sugere que a partir do contato com o branco, o conhecimento tradicional passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. Tornou-se imprescindível conhecer os símbolos dos não-índios, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E assim surgiu a necessidade da educação escolar.

Ao associar a forma escolar à difusão de práticas escriturais na sociedade moderna, Vidal (2005) explica que essa constatação, apesar de aparentemente banal, não só repõe a escola em sua historicidade, como suscita a compreensão das múltiplas maneiras como ela atuou na consolidação de relações sociais advindas por práticas de escritas.

Diante desse fato, surge a pergunta, como uma sociedade como a Guarani Mbyá dominada pela lógica das formas sociais orais, apossou-se de uma instituição baseada na lógica das formas sociais escriturais?

Para responder a essa pergunta será necessário primeiramente esclarecer aqui o conceito de cultura sob o qual essa pesquisa deve ser lida. Distante do foco estruturalista, assim como explica Shallins (1930, 2001):

a cultura é o legado, de cada povo, de sua tradição ancestral, transmitida nos conceitos distintivos de sua língua, e adaptada a condições de vida específicas. É por meio dessa tradição, dotada também da moralidade da comunidade e das emoções da família, que a experiência se organiza, já que o mundo não é simplesmente descoberto pelas pessoas, mas ensinados a elas. (Shallins, 2001, p. 27)

Desta forma, Testa (2008) nos alerta para não cairmos na dicotomia de compararmos povos indígenas com escrita e povos indígenas sem escrita. Condição que evidencia uma análise ocidentalizada da forma de reprodução do conhecimento. Para tanto, torna-se necessário entendermos a forma pela qual a concepção de conhecimento para o povo Guarani se engendra.

Para os Guarani o conhecimento está ligado às concepções míticas na qual a sociedade branca não tem acesso. Desta forma, o conhecimento para o Guarani não se expressa através da escrita e sim através da oralidade.

Em um trecho da fala de Vera Nhenderu Mirim torna-se evidente a concepção de conhecimento dos Guarani “Se eles (funcionários da Secretaria de Educação e da FUNAI) têm tanto conhecimento assim, por que vocês não pedem para eles virem aqui na *opy* fazerem rezas quando estão doentes?” (apud Testa, 2008)

Este conflito entre lideranças e a participação de funcionários indigenistas, torna evidente que para os Guarani o conhecimento não se dissocia de uma teoria Guarani de entendimento, isto é, de que o conhecimento e sua eficácia se produzem nas relações entre parentes, deuses e outras subjetividades. Assim sendo os funcionários indigenistas teriam acesso apenas a uma parcela dessas relações e saberes, já que se excluem das redes de parentesco e da religiosidade Guarani. (Testa, 2008, p. 302)

Na sociedade escritural, Vincent, Lahine e Thin (2001) esclarecem que a escola é concebida como espaço específico no qual se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos e está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder precedida de uma forma escritural. Sendo assim:

A análise permite evidenciar as ligações profundas que unem a escola e a cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, então é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável” (Vincent, Lahine e Thin, 2001, p. 18)

Considerando que os Guarani Mbyá possuem uma tradição cultural milenar que se confronta com a tradição da cultura branca regida pelo capitalismo, surge a necessidade de ouvi-los para entender como a manifestação de alteridade reforça-se diante da situação de contato. E como a escola, símbolo das tentativas de dominação branca sobre a indígena, foi apossada e transformada pelos Guarani.

1. Protagonistas da história

No início de 2009, houve uma reunião na aldeia Krukutu para debater sobre educação escolar Guarani. Nela, estiveram presentes trinta indígenas de dez comunidades de quatro estados, entre lideranças e professores e caciques. Além de apontarem necessidades, esta reunião serviu como troca de experiências, para se discutir desafios e perspectivas do cotidiano escolar indígena nas aldeias Guarani do Brasil. (apud Santilli, 2009)

Tarei aqui algumas falas que achei interessante para a construção do entendimento sobre o significado da escola para o povo Guarani.

Sérgio Silva – Professor da aldeia Paraty Mirim.

Eu vim aqui a essa reunião e estou feliz, pois somos o povo Guarani. Eu acho importante esse momento, pois eu acho que todos nós estamos preocupados. Primeiro eu quero lembrar que a luta dos povos indígenas, no caso a nível nacional, é coisa grande. Antigamente, eu me lembro, quando meu pai era ainda vivo, eles tinham uma organização, e todas essas histórias nós professores temos que coletar, pois é como uma memória para a gente, para que a luta dos que já foram não fique em vão. E vamos sempre valorizar o nosso nhande reko, Na época eu não acompanhava os movimentos, só na aldeia eu acompanhava algumas coisas. Tudo o que temos hoje, foi também graças à luta dos nossos líderes no passado. E os nossos xeramoí que

seguem com as Opy, não podem ser abandonados por nós. É claro que todos nós que vivemos nas aldeias passamos por muitas dificuldades, sofremos para alimentar nossos filhos, sofremos preconceitos. Mas não é por isso que nós temos que desistir. Nós nhande temos que unir mais para ter forças, que nossos filhos não passem por tantas dificuldades como nós, para que seja mais fácil para os nossos netos. A questão da escola, quando falamos sobre educação, nunca fica de fora a nossa cultura, os nossos xeramoi. E tudo que conquistamos, os frutos que estamos colhendo é da luta deles.

Jerá Poty Mirin (Giselda Pires de Lima) – Professora da escola Gwyrá Pepó (Asa de pássaro) - SP

A grande preocupação é de como fazer, como caminhar, como modelar e estruturar a questão da educação indígena, ou seja, ela é uma escola diferenciada, guarani, como outras, xavante, ou terena, e este molde de educação diferenciada, guarani, como outras, xavante ou terena, e este molde de educação diferenciada tem que atender alguns requisitos da Secretaria de Ensino. A educação diferenciada que a gente tem no estado de São Paulo é uma coisa muito confusa ainda, essa estrutura é muito recente.

As lideranças começaram a se mobilizar e se reunir pela educação, isso começou em 95. E a reivindicação principal na época era que a educação guarani deveria ser feita na aldeia, justificada pela seguinte questão: que os professores que deveriam atuar nas escolas guarani tinham que ser feita na aldeia, justificada pela seguinte questão: que os professores que deveriam atuar nas escolas guarani tinham que ser guaranis, e sendo assim teriam condições de melhor atender as crianças dentro das comunidades, trabalhariam melhor a questão do fortalecimento cultural e a questão do bilinguismo, e quem teria a capacidade de atuar melhor por estes dois caminhos seriam os próprios professores guarani. (...)

A educação indígena é coisa nova, e talvez por isso, há muitas divergências de ideias de como fazer essa educação, ideias muito diferentes. Algumas lideranças e caciques acham que a escola indígena deve apenas discutir o mundo Juruá, para formar crianças que possam mais para frente ir para as universidades e serem bem sucedidas. Eu vejo a escola de Juruá assim: como aquela coisa que você põe um pedaço de carne dentro, roda e sai carne moída, juruaíkurey (os filhinhos dos brancos) chegam ali com seus sonhos, com seus pensamentos, com seus ideais e quando ela entra na escola ele é transformado igualmente, como uma coisa só. E os Juruá devem estudar bastante para ter competência, para entrar no mercado de trabalho. E a gente na aldeia, não podemos pensar assim, não queremos que todos virem médicos, advogados e saiam da aldeia (...)
Jerá

Marcos dos Santos Tupã – liderança coordenador educacional do CECI, Aldeia Krukutu – SP.

Eu não vou falar muito, mais tenho algo a dizer sobre educação. A educação bilíngue para a gente é uma coisa muito boa, porém para professores Juruá tem material didático de português, história, geografia, ed. física. Enquanto para gente não tem. Mais a escola é muito importante para que os alunos possam conhecer as lei Juruá, para às vezes eles nos protegerem, para lutarem por nós como os Jurua Kuery. E agora que tem tanta coisa, como os problemas das terras, as novas leis... é por isso que nós precisamos estudar.

Manoel da Silva Vera – Aldeia Krukutu – SP

A gente tem que valorizar a escola por que ela foi criada para a gente não ter que sofrer discriminação na escola de Juruá, para gente construir uma escola ideal. E hoje tem muitas historias escritas sobre os

Guarani, desde jesuítas e a ideia de juntar todo esse material é interessante, por que tem livros que falam das localidades dos Guarani, que falam das lutas das nossas lideranças, então é importante para gente.

A gente tem que saber lidar com as coisas de Juruá, as tecnologias que vem, devemos saber como usar de forma positiva algumas delas. E nós devemos falar bem o português e ao mesmo tempo saber escrever na nossa própria língua. Quanto ao material didático, eu acho que as escolas, que os computadores, mesmo que seja um pouquinho, acho que cada um escrevendo a sua ideia e depois juntar com as das outras pessoas, vai dar certo para fazer material didático, que vai valer tanto para língua guarani quanto para língua portuguesa.

Durante a pesquisa, conversei com diferentes atores do processo de escolarização, dentre eles, os professores Jurandir e Sérgio, a vice-diretora Cora e o presidente da associação Nhe'é Porã Olívio Jekupé.

Para ampliar meu campo de estudo e contemplar os objetivos dessa pesquisa, busquei informações na aldeia Tenondé Porã com a professora Giselda Pires (Jerá) assim como com o cacique Timóteo, além disso, participei de reuniões na aldeia do Jaraguá na qual tive a oportunidade de conversar com as professoras Márcia e Poty Porã. Busquei ainda informações com a coordenadora pedagógica da Diretoria Sul 3, Lélia, encarregada pelas escolas indígenas de Parelheiros.

Ao longo da pesquisa se fez perceptível a rede de parentesco entre os funcionários das escolas indígenas Krukutu e as do Jaraguá pertencentes à família núcleo de Dona Jandira. Cora (vice-diretora da Krukutu) é "irmã" de Márcia (Jaraguá) e ambas são primas de Marcos Tupã (Liderança da Krukutu), filhas de Jandira (cacique da aldeia Ytu - Jaraguá) e primas de Jurandir Martins (professor da Krukutu).

2. Entrevista com a professora Jerá

Jerá (Giselda Pires de Lima) é esposa de Jurandir Martins, tornou-se uma colaboradora muito importante para esta pesquisa. Já aos 28 anos é reconhecida e respeitada como uma grande educadora pioneira na luta pela educação diferenciada Guarani.

Nasceu na aldeia Tenondé Porã, filha de Dona Ilza pertencente à família fundadora na aldeia. Atualmente, é professora da 1ª série do Ensino Fundamental I e do 1º ano do Ensino Médio na escola Gwyrá Pepó na aldeia Tenondé Porã.

Fernanda: Conte-me um pouco de sua escolarização.

Jerá: Começando dessa comunidade especificamente, que antes era conhecida como Morro da Saudade e agora ela se chama Tenondé-Porã e eu lembro que quando era criança, 8, 9 anos a gente não tinha a ideia de escola. Muito menos escola na aldeia, e todas as crianças, a maioria, a grande maioria era analfabeta, não sabia ler nem escrever. E eu com dez anos de idade, não sabia falar nada. Não sabia nem falar meu nome em português, que é Giselda (risos) e eu me lembro algumas vezes alguns guaranis que sabiam um pouquinho tentavam ensinar, alguma coisa, aí lembro que uma vez a gente teve um guarani que começou a dar aula pra gente na casa grande, na *Opy*, e ele usava papelão com carvão, eu lembro que eu aprendi a letra A com ele, e aí durante o passar do tempo minha mãe resolveu me colocar na escola junto com a minha irmã, que já tinha treze e eu que já tinha dez, não sei como ela conseguiu isso, mas colocou nós duas na primeira série. E aí então, nós duas éramos as únicas que frequentavam escola fora da aldeia, e foi difícil pra caramba, a gente não falava nada, e muitas vezes desisti, e aí a professora era muito boa, um ser humano maravilhoso.

Fernanda: Essa escola é aqui perto?

Jerá: Isso, aqui próximo da aldeia na Barragem e aí ela conseguiu, em

agosto eu já estava alfabetizada, já sabia falar português, falar um monte de coisas, e aí depois disso, na época, aconteceu várias outras coisas, resumindo a história toda, na época da prefeita Luiza Erundina, não tenho certeza, mas acho que foi em 95, mas eu não tenho certeza, ela construiu a escolinha só que aí ela deixou aos cuidados da comunidade, não tinha assistência nenhuma, do estado nem da prefeitura, não vinha verba, nada, não tinha merenda, não tinha material, absolutamente nada, daí as pessoas tentavam se virar desse jeito autônomo, mas sem recursos.

Só construiu o prédio, nada mais, daí se a gente tivesse estrutura dava para fazer alguma coisa e aí a gente começou a ter aula na escola com alguns guaranis da aldeia e aí só que não tinha conhecimento dessa coisa burocrática, por exemplo, não tinha matrícula, estudava, estudava, estudava e não passava de ano, não tinha série, como eu já tinha estudado fora sabia que tinha que ir avançando, falei, *pô* vou ficar um tempão aqui e não vou terminar nunca! E aí depois disso então começou as lideranças novas aqui na aldeia, que aqui nessa aldeia já passaram uns quatro caciques. E aí de modo generalizado, na cultura guarani os caciques atualmente, já faz algum tempo, vem sendo assumido pelas pessoas mais jovens, justamente pela questão do contato com os de lá (*jurua*), o contato com a cultura dos de lá é muito grande. E aí tivemos a necessidade de que a liderança tem que saber a sua cultura, mas por outro lado dominar um pouco a cultura da sociedade envolvente. Saber falar, dialogar, fazer documentos, ir pra reuniões colocar as ideias, levar as reivindicações da comunidade, as necessidades trazerem recursos pra aldeia e aí então junto a isso, as lideranças viram necessidade de ter uma escola na aldeia. Uma escola com todas as coisas que tem direito, recursos financeiros pra merenda, contratação de professores, formação pra professores guaranis, que aí o professor guarani não vai fazer coisas muito fora da realidade das crianças, vai trabalhar com a questão da cultura, junto com a cultura do

de lá, então levaria conhecimento de lá pras crianças, mas fortalecendo a sua própria.

Valorizando sua própria origem, tal, e aí eu lembro que em 97 começou uma reivindicação muito grande, muito assim forte, entre as lideranças das aldeias da cidade de São Paulo, do interior de São Paulo também, que é Mbyá e alguns professores já atuantes. E aí nessa época eu já atuava na escolinha como voluntária, ficava no prézinho e aí nessa época também no estado eu já tinha assumido escola, só que tinha assumido escola sem nenhuma situação diferenciada, não tinha ainda essa coisa da: Ah, é uma escola diferenciada, era uma escola comum. De primeira à quarta, era professora de Juruá, e eu dava aula pro prézinho, sem preparação nenhuma.

Fernanda: Essa escola tem Ensino Fundamental e Médio?

Jerá: Hoje está da primeira série ao ensino médio, então tem até o dois. E aí as lideranças anteriormente pensavam que os professores guaranis que tinham que dar aula pras crianças, não Juruá. E no estado, então lembrando, sabendo que os caciques, as lideranças mais jovens que sabem da constituição de 88 então, está no seu direito: o indígena ganhou direito de ter uma educação diferenciada e uma delas é ter professor próprio de sua etnia pra dar aula, e aí então começou um movimento de formar uma secretaria dentro da secretaria de educação estadual, justamente para lutar pelas questões indígenas, pela educação indígena e aí se criou o NEI que é o Núcleo de Educação Indígena, e este núcleo começou a lutar com as lideranças, até que em 2001 saiu o primeiro curso que é o de magistério indígena pra oitenta e poucos professores, alguns novos e alguns atuantes, como eu que já estava a seis anos trabalhando como voluntária, e aí quando saiu o magistério eu estava no ensino médio e aí eu fui uma das pessoas convocadas pelos líderes para fazer o magistério.

Fernanda: E o curso (magistério) teve duração de quanto tempo?

Jerá: Teve duas turmas, uma turma que tinha o ensino mais baixo até a quinta. E aí eles ficaram três anos e meio e os que já tinham ensino médio e tal, ficaram três só, dois e meio a três.

Fernanda: E aí os encontros eram semanais, como era organizado?

Jerá: Eram semanais, daí a gente ficava uma semana na aldeia e uma semana lá...

Fernanda: Durante três anos?

Jerá: Durante três anos, daí o magistério foi no Tucuruvi pra gente aqui da capital, e aí tinha vários polos, uns lá pro litoral, interior de São Paulo, etc. E aí então a comunidade viu a necessidade de ter escola na aldeia, primeiro porque é impossível a gente viver só na nossa cultura, constantemente faz contato com o povo de lá, e constantemente precisa de pessoas mais pessoas capacitadas, que dominem a cultura do de lá pra ir atrás dos seus direitos, e aí a escola vai fazer isso, vai ensinar a ler, a escrever e aí então as comunidades guarani, todas elas vão pedir que venha mais uma escola. Só que ainda como a educação, essa educação diferenciada que é dada na aldeia guarani é muito recente. Então o pessoal ainda está trilhando, tentando caminhos, tentando modelar a escola pra ser o melhor pra todo mundo que a gente possa passar o que é real, né vai aprender a cultura do de lá aquilo que é necessário de fato, importante, e por outro lado fortalecer sua cultura, o que vem de encontro com a cultura de Juruá, mas estando aí com a sua língua fortalecida, com suas culturas, com seus aspectos culturais, alguns muito fortes, e aí o povo fala para lutar por essa cultura, pelo que os nossos ancestrais trouxeram até hoje pra gente, coisas bonitas, mas nesse caminho tem coisas ruins, coisas burocráticas, que atrapalham monte de coisinhas que ainda precisam

de arrumar para a coisa ser um pouco mais ideal.

Fernanda: A Secretaria de Educação do estado de São Paulo faz algum tipo de imposição para a Escola Indígena?

Jerá: Como uma escola diferenciada, ela tem algumas coisas de fato diferenciadas como calendário, merenda diferenciada, o curso dos professores foi de fato uma coisa diferenciada, mas enfim, a maioria das coisas burocráticas é igualzinho como no estado, na rede estadual comum.

Fernanda: O que você acha da aplicação do SARESP nas escolas indígenas?

Jerá: O SARESP pra mim, sendo guarani, acho que é ruim, pras escolas juruá também, que os juruá que está na rede estadual lá, não tá em São Paulo tem uma questão diferente a maioria dos alunos já foram a uma cinema, teatro, tem vivências com coisas que trazem uma série de conhecimentos das crianças em desenvolvimento, daí você vai num bairro de periferia a realidade é totalmente diferente, aí vem uma pergunta: Quando você for acampar você faz uma compra e aí você compra tal coisa e tal coisa e tal coisa que estão escritas e aí no total, quanto deu? E aí a criança não sabe batatas (risos), não sabe o que é uma barraca, não tem sua mãe ali toda noite contando historinha, que faz ele assimilar uma série de coisas, desenvolve o cérebro de uma maneira mais rápida e tal, e aí a prova do SARESP é incoerente pra rede estadual, pra maioria, e fora que esses caras que fazem a prova, esses caras nunca foram na escola, não conhecem essa realidade profundamente, daí você imagina isso numa escola de índio? Questão de prova não existe, a gente não dá prova pras crianças, a gente faz uma avaliação contínua, a presença, o comportamento, o capricho, a atenção nas coisas, a gente não fala: Ah, hoje tem prova. E daí de repente vem o SARESP que tem que responder tudo e ainda tem que

virar a folha e colocar tudo num gabarito, imagina! Mesmo algum, que chuta e acerta quando vai pro gabarito erra tudo (risos) daí eu falei o ano retrasado: A gente não vai mais fazer o SARESP, não tá no nosso contexto e a gente não vai fazer nossos alunos passar por isso, fora que no SARESP vem outra pessoa pra aplicar a prova, vem uma pessoa de fora. E eu fui convocada pra aplicar a prova num bairro aqui próximo, nossa, é um horror!

Fernanda: Como é organizado o que vai ser ensinado na escola indígena?

Jerá: A ideia é que cada aldeia, todas escolas façam seu currículo, conforme a realidade e a necessidade de cada unidade. E aqui nessa aldeia a gente ainda tá conversando bastante assim, a gente falou que tem que fazer alguma coisa que todo mundo esteja de acordo, que todo mundo quer, e daí a gente teve um problema maior, que é que a população é muito grande (risos)

Fernanda: São quantas pessoas?

Jerá: Quase mil pessoas...

Fernanda: Contando com a do Krukutu ou não?

Jerá: Não, só aqui, e aí a cultura guarani tem tradicionalmente no máximo trinta famílias pra organizar, e quando sai desse ritmo, como saiu agora, aí as coisas ficam um pouco complicadas. E aí a gente teve uma reunião sobre material pedagógico que existe, que falta porque não no Krukutu. E as lideranças *tão* chamando, a gente quer escolas que formem o guarani, pra ser liderança, bom, pra ter conhecimento bom, pra falar com juruá, não sei o que, daí eu falei pra eles aí: É isso o que eu quero também só a escola não vai fazer isso, os pais as lideranças, os alunos maiores todo mundo tem que sentar e fazer, de alguma forma, conversar.

Por mais que os professores estejam de acordo, fazer o melhor diante de uma integração com a liderança, com a comunidade, senão a coisa não vai. E aí eu falei pra eles isso, uma coisa que vocês podem ver é isso, nem todos os professores que deram capacitação no magistério, no curso superior dominam pra falar sobre a lei diante da questão da terra indígena, diante da própria educação, da saúde, como alguns de vocês dominam completamente, isso não precisa ter nem a quinta série pra saber, não é só uma questão de formação, evidente. Infelizmente, quem entrou na formação, no curso superior quer sair do jeito que entrou, porque simplesmente não é o caminho dela, sabe? Não entrou lá, porque tinha interesse profundo, entrou lá porque muitas vezes tinha todas documentações em ordem, porque não tinha outro professor, se não tem tu, vai tu mesmo (risos) fica nessa linha. Daí eu falei também, não é uma questão de dedicação, que essa questão de educação é uma questão de dedicação de todo mundo. E aí quando todo mundo sentar e falar: Ah eu quero que meu filho aprenda, então, se vocês são meus filhos, quero que trabalhem essa questão da educação diferenciada porque daí sim as coisas vão mudar.

Fernanda: Como português, matemática... Interação dentro dessa cultura Guarani?

Jerá: Eu, como estou dando aula agora pra primeira série, e pro ensino médio, então eu faço interagir as duas coisas ao mesmo tempo, eu faço interagir as duas coisas, mas tem coisas específicas que eu faço só dentro da cultura Guarani, como a aula de culinária, que ensino a fazer beiju, que ensino a fazer comidas guaranis, que época que planta, quanto tempo demora pra colher, depois colhe, como faz e aí a gente quando faz eu faço com eles, a gente colhe, daí eu faço com eles, descasco mandioca, lavo com eles, ralo esfarelo, a gente abre, come e aí tem as aulas das cantigas, que faz parte da cultura guarani, daí eu faço um trabalho de canto, quando eu faço trabalho do meio ambiente a

gente vai e vê que tipo de bichinho tem na aldeia, que tipo de pássaro tem, como são os nomes deles, que história tem com esses bichos, daí volta pra sala, desenham, faz frases... (risos)

Fernanda: Você estava falando que ensina culinária, imagino que antigamente isso era ensinado pelos próprios pais. Você acha que hoje em dia, a escola dentro da aldeia, ajuda ou atrapalha na questão cultural? Hoje ela é necessária?

Jerá: Não, agora ela mais ajuda, na maioria das vezes ela ajuda. Porque como eu disse aqui, por exemplo, tem quase mil pessoas e a área é só de 26 hectares, concluindo, não tem espaço pra plantar nada, e aí então a criança acaba não tendo mais a vivência de comidas tradicionais, por exemplo, a maioria das famílias não tem, tem poucos que fazem, mas a maioria não faz mais. Como num projetinho que eu fiz para as crianças da aldeia, porque a base da alimentação Guarani é o milho. Daí fiz toda uma pesquisa sobre o milho, e aí muitos pratos que a gente fez eu nunca vi na vida, e olha que eu moro aqui na aldeia, e com dez anos sabia falar, então não existia mais, e aí então imagina as crianças de hoje? E aí então acho que a escola ajudou, resgatou e levando em consideração que a cultura tradicional Guarani é oral, e a da escola tudo é estranho. E é de repente se todo mundo deixar de repente tudo de lado mesmo e se quiser retomar, lembrar está tudo lá, registrado. Ou os alunos, as crianças, nunca viram na casa, mas vão estar tudo na escola, com os professores, e vão fazer, vou fazer pros meus filhos fazerem, tal.

3. Entrevista com a vice-diretora: Cora

Cora é filha da cacique Jandira Kerexu Augusta Martins (Tekoa Ytu – Jaraguá) e do falecido Joaquim Kuaray Augusto Martins. Seu pai, conheceu

Jandira quando ela tinha doze anos em São Vicente e como não era indígena para se casar foi morar a pedido de seu sogro na aldeia Rio Branco, porém não se acostumou morar na aldeia e dois anos após o casamento levou Jandira para morar na Cidade Dutra em São Paulo, onde moraram até receberem as terras onde fundaram a aldeia Ytu em 1966.

Cora contou que aos quatro anos de idade ela e seus irmãos foram diagnosticados com tuberculose e por isso foram separados de sua família para receber tratamento. Durante três anos ela ficou internada em um hospital em Campos do Jordão, período que a fez esquecer o pouco que sabia da língua Guarani. Aos sete anos retornou para sua família que estava de mudança para o Jaraguá.

Cora relatou que sempre estudou fora da aldeia e como ela tinha fluência no português não sentiu nenhuma dificuldade e nenhum preconceito na escola Juruá.

Após terminar a oitava série, ela se casou com um *jurua* que não quis ficar morando na aldeia, então se mudaram para a cidade de São Paulo. Seu marido a proibiu de estudar enquanto seus filhos eram pequenos. Quando seu filho mais novo completou dez anos Cora voltou a estudar e terminou o colegial. Ela e o marido se separam o que causou a sua volta para a aldeia Ytu com seus filhos.

Na época, havia um projeto para cursar os indígenas cursarem ensino superior na PUC (Pontifícia Universidade Católica), o Projeto Pindorama. Cora iniciou o curso de Letras, porém não terminou alegando problemas familiares. Logo após surgiu o convite para cursar o Magistério Superior, o qual ela participou, assim como seus filhos, irmãos e sobrinhos.

Cora contou que em 2007 a convite de Marcos Tupã (o então cacique da Krukutu) se mudou do Jaraguá para o Krukutu junto com seu filho para atuarem na escola da aldeia. Ela como vice-diretora e professora e ele como professor. Sobre sua atuação como vice-diretora perguntei:

Fernanda: Qual é a sua perspectiva para escola na aldeia? A escola na aldeia é necessária?

Cora: É necessário, antigamente quando não tinha, eles tinham dificuldade porque as crianças daqui falam até os cinco anos, só guarani. Depois disso eles vão aprendendo também que eles vão se enturmado mais com os adultos que falam português, aqui já não é tanto, aqui é mais afastado, eles falam só em guarani só falam português quando há alguém que nem eu (risos), mas eles falam muito só guarani, guarani, guarani. Lá na Tenondé Porã eles já tem pessoas que já falam mais português aí eles têm menos dificuldades agora no momento, mas antes também, até 7 anos eles também não falavam português.

Fernanda: Mas a escola privilegia ensinar o português?

Cora: Não, aqui como todas as aldeias tem o grupo que prefere que quer que dá só português, tem o grupo que quer que dá só guarani, a minoria acha que tem que ensinar as duas juntas. Mas aí o Jurandir falou que é muito difícil, assim, atrapalha muito você querer ensinar as duas línguas ao mesmo tempo, principalmente para criança com sete anos, elas se atrapalham demais.. não sei, eu não, não sei muito bem não, eu tinha no meu pensamento achava que seria bem mais fácil as duas juntas, mas assim, tinha que ser uma pessoa que dominasse tanto o guarani quanto o português, muito bem para conseguir conciliar, porque se tiver uma dificuldade no guarani ou uma dificuldade, no português fica difícil mesmo e é difícil mesmo, e ele (o Jurandir) tem um pouco de dificuldade mesmo no guarani, e aí fica difícil mesmo, pra mim eu, acho que, tipo.

Fernanda: Então vocês dão mais ênfase ao português (alfabetização)?

Cora: É, porque é o que a gente domina mais, e é o que a maioria do grupo prefere que seja mais, em português.

Fernanda: Vocês seguem algum currículo?

Cora: É, mas na verdade, na primeira parte é mais alfabetização, matemática básica, quando eu dava aula era assim, estou falando por mim.

Fernanda: Você deu alguma orientação para os professores?

Cora: Eu estou falando por mim. É o que eu sinto o que eu acho que uma criança de primeira à quarta série tem necessidade de alfabetização, tanto no português quanto no guarani, e todas as matérias.

Fernanda: Vocês trabalham outras disciplinas?

Cora: Assim, é a gente tenta passar isso. Com um texto, uma conversa, mas é dificultoso porque eles não são alfabetizados.

Fernanda: Quando você orienta seus professores, você pede para focar mais na alfabetização?

Cora: É, mas eu só oriento. Porque para mim é o mais importante, eu acho.

Fernanda: E o ensino da cultura guarani? Você não acha isso importante?

Cora: Não! Isso é obrigatório! Eu acho que é obrigatório ensinar cultura indígena, imagina! Porque a escola ensina para fortalecer a cultura, então não tem como é querer ou querer (risos).

Fernanda: Como vocês associam a valorização da cultura Guarani e a alfabetização em português?

Cora: Assim, a alfabetização a gente, eu, se o professor domina bem as bem as duas línguas, as duas culturas, nossa! Seria ideal porque a criança ia deslanchar. Porque as crianças são inteligentes! (risos)

4. Entrevista com o professor Jurandir Augusto Martins

Jurandir Augusto Martins foi criado na aldeia Ytu por sua avó Jandira, durante sua infância estudou em uma escola não-indígena próximo a aldeia a qual frequentou até o Ensino Fundamental, porém, não terminou porque arrumou emprego fora da aldeia em uma metalúrgica. Em 2002, casou-se com Jerá e foi morar na aldeia Tenondé Porã. Atualmente, frequenta a escola indígena e está terminando o Ensino Médio.

Fernanda: Você pensava em ser professor?

Jurandir: Bom, eu não pensava em lecionar porque eu não tinha formação e eu não me via dando aula, mas sempre eu pensava assim, por exemplo, como seria a vida do guarani daqui uns 20 anos, daqui uns 10 anos, porque *tá* mudando radicalmente, sempre há mudança. Aí a forma de preparar o guarani pro futuro é a escola, então eu sempre ficava pensando nisso, ficava opinando com a Jerá, falava Jerá, porque você não faz isso, não muda aquilo e acho que ela começou a perceber.

Fernanda: Como surgiu a oportunidade de se tornar professor?

Jurandir: Não fiz, não fiz porque como eu falei, eu não dava aula, eu trabalhava numa metalúrgica, aí o ano passado a Jerá que é a professora, daí comecei a pegar umas aulas dela porque ela tinha que viajar, tudo, ela sempre está nas conferências por aí. Em educação, porque ela é uma das pioneiras. Todas as conferências, reuniões, tudo ela *tá*. Então eu comecei a pegar umas aulas dela, faltou professor aí, então eu e o Sérgio a gente já foi, a gente já trabalhou um dia antes aí a gente começou a dar aula, mas a gente não tem formação não. Pra mim fazer (sic) esse curso eu tenho que terminar os estudos. O terceiro

colegial. Então aí tenho que terminar os estudos e me formar. Eles fizeram Magistério. Eles fizeram o magistério primeiro. Aqui não tinha o ensino médio daí eles fizeram o magistério, só que agora não pode só quem tem o ensino médio.

Fernanda: Hoje você acha importante ensinar português na escola da aldeia?

Jurandir: Na verdade precisa, porque você tem que ter uma escolaridade. Quando você tem que enfrentar o mundo lá fora, trabalho, porque hoje em dia na aldeia, não dá pra você sobreviver do que os nossos antepassados sobreviviam de caça, de plantações, até porque a população está crescendo (menino interrompe a conversa), aí o que acontece, aí você tem, precisa de se formar em alguma coisa. Não dá pra você sobreviver.

Fernanda: Por quê?

Jurandir: Porque o mudo do guarani ficou assim, aqui na região sudeste sempre foi território guarani, só que aí foi expandida a cidade. Quer dizer, antigamente não tinha cidade perto, agora tem, então aí vai diminuindo, as terras diminuem e a população cresce. No mínimo um estudo, por isso eu acho necessário.

Fernanda: Como você acha que deve ser essa escola dentro da aldeia?

Jurandir: E tem que ter uma disciplina de Juruá e a disciplina do guarani, que a cultura guarani tem que, por exemplo, a gramática guarani, nunca precisou de escrita. Porque nossos antepassados eram nômades, não precisavam de escrita. Então não teve uma escrita igual outras civilizações, aí você fala, aí quando você entra no mundo do guarani, tem escola, tem tudo. Tem gente que já sabe mexer no computador, tem gente que assiste novela. Então precisa do

necessário, pois fortalece mais.

Fernanda: Então você acha que foi a escola dentro da aldeia hoje atrapalha ou ajuda?

Jurandir: É um mal necessário.

Fernanda: É? Por quê?

Jurandir: Porque a escola é um mal necessário, porque assim, a escola é uma estrutura que não faz parte do povo, só que é necessário por isso, porque se você por a criança para estudar pra fora, aí ela vai perder, aí não tem jeito, aí ela vai preferir falar português, muitos não vão conseguir, é poucos (sic) que conseguem estudar pra fora, agora todo mundo consegue porque agora tem escola dentro da aldeia.

Fernanda: E vocês buscam resgatar a cultura guarani nas aulas?

Jurandir: Tem. Porque isso é a proposta. É por isso que tem a gente, senão era melhor estudar pra fora.

Fernanda: Vocês trocam experiência com escolas de outras aldeias?

Jurandir: A gente sempre tem que estar se reunindo para melhorar, assim, a disciplina da escola, porque, material assim, como diz, não tem material pedagógico próprio então é difícil você trabalhar. Algumas partes. Agora tem partes que ajudam bastante na parte da cultura, assim, falar das histórias antigas é fácil, pois você pode chamar uma pessoa mais velha, aí é fácil. Agora, material mesmo assim, não tem, a gente precisa estar sempre se reunindo para a gente ver o que a gente pode.

Fernanda: E o que você acha que vai ser a sociedade guarani no futuro?

Jurandir: Eu sempre pensei numa sociedade, assim, é que eu não vejo mais assim como indígena, sabe, eu vejo como um povo. Você pergunta assim: Mas e índio? Logicamente tem a história, essas coisas assim, mas do indígena nunca foi feito, então pra frente sempre vai ter que ter uma sociedade assim, bem complexa, bem, aquela sociedade nova.

Fernanda: Quando você fala do seu povo, você acha que terá muita influência da sociedade Juruá dentro da aldeia?

Jurandir: Algumas coisas não, algumas coisas vão ter, não vão desaparecer nunca.

Fernanda: Você acha que hoje, quem recebe o salário, tem mudado a rotina da aldeia?

Jurandir: Acho que tem, tem porque, a gente, por exemplo, como se tem professores, agora a gente tem posto de saúde, tem agentes indígenas, então acho assim, na escola já tem, como eu *tava* falando, posto de saúde, tem viajantes de saúde que precisam de segurança da própria aldeia, tem o CECI que tem cozinheiro tem o pessoal que faz a limpeza, na escola tem diretores, tem pessoa que precisa fazer a limpeza, cozinheira, nesse movimento tem gente que não consegue mais cuidar da casa, e daí o que ela faz? Vai arranjar uma pessoa pra arrumar a casa, pra cuidar dos filhos, e vai gerando.

Fernanda: Com essa inserção econômica dentro da aldeia, você acha que os pajés junto com os caciques, enquanto líderes, perderam o seu valor dentro dessa sociedade?

Jurandir: Não, não, porque na verdade a crença assim, a gente sempre pensou assim, por exemplo, tem a dança do milho e a dança do branco. Dito isso qualquer pessoa pensa na parte espiritual, até a pessoa se estiver no primeiro mundo, ela pensa na parte espiritual.

...

Jurandir: Então, aqui tem atividades dos pontos cardeais, norte, sudeste, leste e oeste, aí o pajé dá o nome das crianças pra cada parte dos pontos cardeais. Então no leste é Karaí, que eu sei porque meu nome é Karaí, então, a divindade é do leste. O pajé dá um nome pra criança, quando completa um ano. Que é o dia do **Nhemongaraí** Esse, por exemplo, é o dia mais importante da religião e da cultura guarani.

5. Entrevista com professor Sérgio Vidal

Sérgio Vidal foi nasceu na aldeia Tenondé Porã onde ainda mora, durante a infância frequentou uma escola não-indígena fora da aldeia onde aprendeu português. Seu interesse em dar aula surgiu quando ele começou a substituir alguns professores na Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepó (Tenondé Porã). Assim, no ano de 2009 surgiu o convite para tornar-se professor de 1ª e 2ª séries na Escola Estadual Indígena Krukutu. Atualmente, Sérgio está cursando o primeiro ano do Ensino Médio na escola indígena da Aldeia Tenondé Porã.

Fernanda: Você acha importante a escola dentro da aldeia?

Sérgio: É, é por isso que foi, é... criada uma educação diferenciada, porque a gente quer, para a gente poder dar aula em português e em guarani, não só as letras, como as histórias indígenas, para ser contadas também para as crianças, para isso, ao mesmo tempo foi criado um, foi juntado um, a gente conseguiu essa licença pra dar aula em duas línguas.

Fernanda: Você acha que a escola ajuda ou atrapalha na questão cultural na aldeia?

Sérgio: Acho que as duas coisas, porque antigamente não existia escola, e tinha índio que não sabia falar nem ler, e hoje é diferente. A escola tá fazendo parte.

Fernanda: E você acha isso bom ou é ruim?

Sérgio: É, é bom.

Fernanda: O que você acha da escola indígena hoje?

Sérgio: Acho que hoje a gente tem que fazer diferente. Porque na minha época, eu sabia ler e tudo isso, mas em guarani não.

Fernanda: E hoje você preza pela cultura guarani dentro da escola?

Sérgio: É

Fernanda: O que você prioriza em suas aulas?

Sérgio: O ensino de português e matemática.

6. Entrevista com Olívio Jekupé

Olívio Jekupé nasceu no Paraná, morou em diversas aldeias até se estabelecer na Krukutu é casado com uma Guarani chamada Maria Paula que veio do Paraná no grupo de Dona Vitalina. Olívio, junto com Marcos Tupã e Geraldo fundaram a Associação Nhe'é Porã para encaminhar para os órgãos competentes as necessidades da aldeia. Atualmente, ele é o presidente da Associação e em uma conversa contou um pouco sobre a escolarização Guarani.

Olívio: Eu fiz de 5° a 8°, 1° e 2°, fiz o 2° grau, terminei. Eu estudei sempre fora da aldeia né...é...daí fiz o PUC no Paraná dois anos, daí não deu certo, problema econômico, daí entrei na USP, fiquei quatro anos, problemas econômicos, também saí. Então quando eu entrei na faculdade em 88, não havia tudo isso que a gente tá vendo hoje (apontou para a escola indígena na aldeia), a realidade indígena era

outra, então os índios em geral no Brasil passavam muita dificuldade, não havia escola, não havia posto, não havia cota, não havia nada, não havia apoio nenhum, havia uma verba que chegava da FUNAI do Brasil, mas na verdade não foi bem funcionada, não funcionou bem. Então hoje eu vejo isso aqui (escola), eu sempre falo pras crianças, pros pais, falo assim, gente que tem que valorizar isso aqui (escola), porque isso aqui, por mais que de repente a gente critique algumas coisas, mas é melhor do que há quinze anos atrás.

Então quando eu entrei na faculdade em 88, naquela época não existia índio, tava havendo alguns universitários indígenas no Brasil, ninguém teve apoio então você vê, passou três nos vestibulares, alguns conseguiam apoio não sei de quem, outros tiveram que trabalhar pra pagar, então foi uma coisa assim diferente, depois de 15 anos, 10 anos depois dessas dificuldades que a gente passou na época, que a gente criticava naquela época, falava: Olha, a FUNAI tem que fazer alguma coisa, o governo tinha que fazer alguma coisa, o Estado, o municipal, na época até tentei criar uma associação dos estudantes indígenas no Paraná, mas a gente foi barrado.

E daí hoje eu vejo isso aqui (escola) como um paraíso pra eles, eles vêem dificuldade nisso aqui (escola), eu vejo ao contrário, porque eu não vivi essa época, eu vivi uma época diferente, que não existia escola, não existia bolsa, hoje um índio recebe bolsa pra estudar lá fora, fazer a universidade, hoje o índio recebe cota, que é o chamado de cota, na época a gente fala nisso: O índio tinha que ter uma cota, pra que ele pudesse entrar na faculdade direto e ao mesmo tempo ganhar uma bolsa, ajuda de custo. Eu dei aula no Paraná, numa aldeia chamada Laranjinha, naquela época a gente ficava com dó deles, quando você vê, esses alunos, os meus, hoje são universitários, tão lá em Maringá, e outros em Londrina fazendo universidade, ganhando bolsa, então a gente vê que houve em cada década, eu sempre observo que sempre há uma mudança, então eu participei da década

de 80 a 95 mais ou menos, dessa época de 85 a 95, eu vejo que foi uma década, então as dificuldades indígenas, foi muito difíceis, então não tinha universidades, quando chega em 88, 85, 86 começa a surgir algumas, então começa a surgir as dificuldades, porque muitos não conseguiam se formar porque não tinham apoio, então a gente lutou pra melhoria e hoje a melhoria esta aí.

E está melhorando cada vez mais, então agora só que eu falo pras crianças nas aldeias: Faz assim, gente aproveita essa melhoria de agora porque a gente não sabe o dia de amanhã, de repente, porque a política indígena ela está na mão dos governos ou federal, ou estadual, ou municipal, só que a gente não sabe o que é que eles vão fazer no futuro, você entendeu? Com a chegada do Lula houve mais abertura pra mexer com educação, se de repente no ano que vem quando houver uma nova presidência, o novo presidente não é a favor de índio e não gosta, ele manda mudar tudo, você entendeu, a educação indígena, nós estamos presos nas mãos dos brancos, então a gente tem que aproveitar o momento, porque se não, eu passei o momento de fase difícil, porque dos anos 70 até 95 foi uma fase difícil, hoje é que está melhorando, que a gente tá vendo isso aqui, por isso que o branco critica a gente, porque a gente lutou muitos anos pra ter uma escola e agora a gente tem eles falam que a gente é aculturado, a gente tem escola dentro da aldeia, só que antes o índio ia estudar fora e sofria preconceito, era mal visto, porque o índio não pode chegar descalço o índio não pode chegar com o cachimbo pra fumar, não pode chegar sujo, aqui na aldeia ele tem a vida livre (...) Umas seis horas da tarde, as crianças saem e deixa o professor ali, e vão tudo nadar na represa e depois ela vê as crianças as crianças tudo voltando, o sol vai secando elas de novo, elas entram na sala e tão estudando de novo, tem coisa melhor que isso?

Agora vai estudar na cidade e sofrer preconceito, ah, mas é só que o branco fala um monte de coisa, aqui não a criança pode andar descalça

que ela vai lá e toma um banho, pode chegar com o short sujo, pode pegar o cachimbo Guarani e fuma, e pitar, e ninguém vai falar nada, os professores também pitam e a criança também pita, agora vai na cidade uma criança pegar um cachimbo indígena e fumar, os caras ainda vão falar besteira, então a educação nossa é aqui mesmo...

Considerações Finais

Este trabalho propôs uma reflexão sobre o currículo da Escola Estadual Indígena Krukutu, para tanto algumas questões referentes às concepções Guarani e às experiências de escola para esse povo foram abordadas.

A princípio, tornou-se imprescindível contextualizar esse trabalho na esfera Guarani, que compreende uma cultura de reciprocidade, baseada nas redes de parentesco e na mobilidade desse povo. Assim, como a mobilidade, a visão cosmológica de mundo está associada ao modo de vida Guarani (teko).

Para tanto, a constituição da aldeia (tekoa) deve preceder uma série de símbolos e constituições naturais que obedecem um significado místico da constituição do território Guarani. Tornando-se vestígios da presença dos antepassados desse povo que anteriormente ocuparam o território brasileiro e que atualmente serve de percurso para alcançar o yvy marãey (terra sem mal).

Os guias espirituais são os responsáveis pela orientação dos grupos em seu processo migratório e pela manutenção da unidade religiosa. Para os Guarani o simbólico/religioso constitui o que Clastres (1990) chama de “eu coletivo”. É o povo que testemunha uma religiosidade intensamente vivida, com vínculos profundos aos cultos e a vontade de manter em segredo a parte sagrada de seu ser, o que explica o espírito de resistência frente às relações de contato tanto econômicas como às investidas de missionários.

A escola, frente a essas pressões da sociedade jurua, aos povos indígenas passou por diferentes abordagens, no passado, contemporânea ao empreendimento colonial, aliou controle político à prática civilizatória como forma de dominação. Recentemente, foi apropriada e modificada tornando-se instrumento de luta para a autonomia e reconhecimento dos povos indígenas.

A Constituição Brasileira de 1988 foi o ponto de partida para uma série de conquistas alcançadas pela luta do movimento indígena ao longo dessas três décadas. Na educação destacaram-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996 (art.78 e 79), o Plano Nacional de Educação de 2001 (capítulo sobre a Educação Escolar Indígena), a Resolução 03/99 do Conselho

Nacional de Educação (que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas) e mais recentemente o Decreto Presidencial de 2009 (que define a organização de territórios etnoeducacionais).

Na aldeia Krukutu, a escola foi construída em 2004 e representou o anseio dessa aldeia junto a uma escolarização. Ao longo desses cinco anos, a escola da aldeia está experimentando diversas experiências curriculares, desde o “ensino de coisas só de juruá”, até a utilização do currículo como forma de reforçar a cultura tradicional Guarani.

A construção do currículo representa para os Guarani da Krukutu a experiência de construir sua própria forma de ensino junto a esta instituição. Para tanto, o currículo nesta pesquisa foi compreendido de forma ampla, abrangendo o livro paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares e as datas festivas e comemorativas, tornou-se questão central desta pesquisa ao tentar entender o que o povo Guarani almeja para a sua sociedade ao apropriar-se desta instituição que sempre representou uma forma de dominação cultural branca.

Desta forma, possibilitou pensar a relação de oralidade e escrita, já que a cultura tradicional Guarani baseia-se na transmissão de conhecimento através da oralidade, o contato crescente do grupo Guarani com a escrita através da escolarização trouxe novas perspectivas para este debate.

Diante destas constatações, a escola, ao longo do tempo, transformou-se em um lugar de resistência para o povo Guarani, que a utilizou como forma de apropriar-se da cultura não indígena em favor da defesa de seu povo além de apropriá-la para a manutenção de sua cultura. Atualmente, a escola indígena Krukutu está passando pelo processo de identificação de seu processo político frente a sua sociedade e a sociedade não-indígena.

“Para alcançar uma escola Guarani plena leva tempo, vinte, trinta anos, nós vamos pensar nós começamos assim e chegamos até aqui.” A fala de Timóteo, representa o processo pelo qual a sociedade Guarani do Krukutu está passando a de construção curricular através de experiências reais, esta pesquisa tentou expressar uma parte desse processo.

Referência Bibliográfica

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. 2009. O lugar dos índios na história entre múltiplos usos do passado: reflexões sobre cultura histórica e cultura política. In: SOIHET, Rachel et al. *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. pp. 207-290.
- ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. 2002. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. *Cadernos de Educação Escolar Indígena. Barra do Bugres*, v.1, n.1, pp.34-40.
- BARTH, Frederik. 2000. Tradutor: John Cunha Comerford. *O guru, o iniciador e outras variações*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- BITTENCOURT, Circe Maria, SILVA, Adriana. Costa da. 2002. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Mario.; VIDAL, Maria. Lúcia. *À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, pp. 63-81.
- BORSATTO, Ricardo Serra. 2007. *Agroecologia: um caminho multidimensional para o desenvolvimento agrário do litoral paranaense*. Dissertação de Mestrado. Programa de Agronomia, da Universidade Federal do Paraná.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. SEF.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*. Brasília. MEC/SEF/DFEF
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DFEF
- BRASIL. 1999. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 14/99*. Brasília: MEC/SEF/DFEF
- BRITO, Edson Machado de. 2008. *A escola Karipuna: tensões sociais, resistência e outras histórias*. Texto mimeografado.
- COELHO, Mauro César. 2009. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: HELENICE, Aparecida Bastos Rocha, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *A*

- história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV.
- DESLANDES, Suely Ferreira. 2004 A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes. pp. 31-66.
- FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. 2009. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: HELENICE, Aparecida Bastos Rocha, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV.
- FERREIRA, Geraldo Veloso. 2007. *Educação escolar indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola estadual Indígena São Miguel - Iauaretê (AM)*. Dissertação de Mestrado. Programa Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo.
- FERRI, Cássia. 2000. *Gênese de um currículo multifuncional: tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar indígena*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- FORQUIN, Jean Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- GAGLIARDI, José Mauro. 1989. *O indígena e a república: estudo a respeito do Serviço de Proteção aos Índios*. São Paulo: Hucitec.
- GAUDITANO, Rosa (coord). 2006. *Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo*. São Paulo: Studio RG: Associação Guarani Tenondé Porã.
- GEERTZ, Clifford. 1991. *Kinship in Bali*. Hardcover: University of Chicago.
- GOMES, A. M. 2006. Os processos de escolarização entre os Xaribá: explorando alternativas de análises da antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, pp.316-327.
- GOMES, Romeu. 2004 A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes. pp. 31-66.

- GOODSON, Ivor. 2008. *Currículo: teoria e história*. 8ª Petrópolis: Vozes.
- GODOY, Marília G. Ghizzi. 2003. *O misticismo Guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição*. São Paulo: Terceira Margem.
- GODOY, Marília G. Ghizzi. 2007. *Diálogos interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbyá*. Trabalho apresentado no III ENECULT, na Faculdade de Comunicação/UFBA. Salvador.
- GOODY, Jack. 2008. Tradutor: Luiz Sérgio Duarte da Silva. *O Roubo da história*. São Paulo: Contexto, 365 p.
- GRUMBERG, Georg (coord.). 2008. *Guarani Retã 2008: povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. Brasília. CTI.
- LADEIRA, Maria Inês, AZANHA, Gilberto. 1988. *Os Índios da Serra do Mar: a presença Mbyá – Guarani em São Paulo*. São Paulo: Nova Stella.
- LADEIRA, Maria Inês. 1992. *O caminhar sob a luz: o território Mbyá a beira do oceano*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo.
- _____. 2000. Comunidades Guarani da Barragem e do Krukutu e a linha de transmissão de 750KV. *Relatório Antropológico*. FURNAS S/A.
- _____. 2004. Terras indígenas e unidades de conservação na Mata Atlântica – áreas protegidas? *Revista Marandu (eletrônica)*. Brasília. CTI, Ano I, n. 2.
- _____. 2008. Espaço geográfico Guarani-Mbyá: significado, constituição e uso. São Paulo. EDUSP.
- LADEIRA, Maria Inês, MATTA, Priscila (orgs.). (2004). *Terras Guarani no litoral: as matas que foram reservadas a nossos avós*. São Paulo, CTI.
- LIMA, Antônio Carlos. de Souza. 2004. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º 2º graus*. São Paulo. 4ª ed.: Global; Brasília; MEC; MARI; UNESCO. pp. 407-419.

- LUCIANO, Gersem dos Santos. 2006. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced; Museu Nacional, 2006. 232 p. (Coleção Educação para Todos;12).
- MAXWELL, Kenneth. 2002. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas. In: MAXWELL, Kenneth. *Mais Malandros: ensaios tropicais e outros*. São Paulo: Paz & Terra, 2002. pp. 127-141.
- MELIÁ, Bartolomeu. 1992. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- _____. 1993. *El Guaraní conquistado y reducido: ensayos etnohistoria*. Asunción: Universidade Católica. Biblioteca Praguaya de antropologia.
- _____. 1999. Educação Indígena na Escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 49, pp.11-17.
- MELLO, Aline, Villela de. 2007. *Tekoa Pyau: uma aldeia na metrópole*. Dissertação de mestrado. Programa de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo.
- MOREIRA, Antônio. Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. 1994. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. pp. 13-132.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. 1994. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática constrativa. *Em Aberto, Brasília*, ano 14, n. 63, pp. 11-17.
- MONTE, Nieta Lindemberg. 2000. Educação e sociedades indígenas no Brasil. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*: SBHE, Autores Associados. pp.99-117.
- MONTEIRO, John Manuel, et. al. 1984. Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração. São Paulo: Yankatu; Comissão Pró-Índio de São Paulo.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. 2004. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande:UCDB.
- NETO, Otávio Cruz. 2004. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO,

- Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes. pp. 31-66.
- NIMUENDAJÚ (Unkel), Curt. 1987. As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião Apapocuva-Guarani. Tradutores: Charlotte Emmerich e Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo. HUCITEC.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. 1976. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. 2003. Cara ou coroa: uma provocação sobre educação para índios. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 23, pp.86-103.
- PORTELLI, Alessandro. 1996. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo 2*, Rio de Janeiro: vol.1, n.2, dez. pp. 59-72.
- PORTELLI, Alessandro. 1997. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História. Ética e História Oral*, São Paulo. Vol.15. pp. 13-47.
- PRUDENTE, Leticia Thurmann, SATTLER, Miguel Aloysio. 2008. *Arquitetura autóctone Mbyá- Guarani em um habitat sustentável: estudo de caso da Tekoa Nhûu Porã*, texto publicado na internet: www.invi.uchile.cl/derechociudad/ponencias/Jornada/Panel%201/26.Thurman,%20Sattler.pdf,23 de nov. 2009.
- RICARDO, Carlos Alberto. 2004. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO. pp. 29-60.
- SACRISTÁN, Gimeno José. 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- SHALLINS, Marshall. 2001. *Como pensam os nativos*. Tradução Sandra Vasconcelos, São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- SANTILLI, Paulo José Brando (coord). 2009. *Os Guarani-Mbya e as políticas*

públicas de educação escolar indígena: elaboração de material didático – produção de conhecimentos e propostas de educação escolar entre os Guaraní. São Paulo: CEDEM, UNESP, CTI.

SANTOS, Fabrício Lyrio. 2007. Aldeamentos jesuítas e política colonial na Bahia, século XVII. In. *Revista de História*, n.156, pp. 107- 128.

SÃO PAULO. 1997. Secretaria de Educação. Resolução nº 44. In: São Paulo. 2005. *Organização curricular da educação escolar indígena subsídios legais:* São Paulo.

SÃO PAULO. 2003. Secretaria de Educação. Decreto nº 47.779. In: São Paulo. 2005. *Organização curricular da educação escolar indígena subsídios legais:* São Paulo.

SÃO PAULO. 2003. Secretaria de Educação. Resolução nº 147. In: São Paulo. 2005. *Organização curricular da educação escolar indígena subsídios legais:* São Paulo.

SÃO PAULO. 2004. Secretaria de Educação. Decreto nº 48.530. In: São Paulo. 2005. *Organização curricular da educação escolar indígena subsídios legais:* São Paulo.

SCHADEN, Egon. 1962. *Aspectos fundamentais da cultura Guaraní.* 2ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo.

SILVA, Marcio Ferreira da. 1994. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, pp.36-53.

SILVA, Tomaz Tadeu. 1999. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.* São Paulo: Autêntica.

TESTA, Adriana Queiroz. 2007. *Palavra, sentido e memória: Educação e escola nas lembranças dos Guaraní Mbyá.* Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

TESTA, Adriana Queiroz. 2008. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guaraní Mbya. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, pp. 291-307.

- VIDAL, Diana Gonçalves. 2005. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados. pp. 3-30
- VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, nº33, pp. 7-47.
- WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. 2003. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 22, pp. 5-25.

Glossário¹⁰

Aguyje – Estado de plenitude.

Ambá – espaço específico na frente da opy onde ficam os instrumentos e para onde se dirigem as rezas e a fumaça do petÿguá; este termo também se refere a morada dos deuses.

Ara Pyau – Tempo novo, seguindo o ciclo do plantio do milho, este costuma coincidir com o período que abrange os meses de agosto a março.

Ara Yma – Tempo velho, inicia-se após a realização dos nhemongaraí que marcam o fim do ará pyaú e se estende até o fim do inverno.

Avaxi ete'i – o milho guarani.

Aveté – agradecimento.

Ayvu – linguagem ou fala.

Ayvu porã – bela linguagem ou fala. Também indica uma fala que é boa, que atende aos ideais guarani do que seria uma boa forma de se expressar na relação entre parentes e com os deuses.

Eí – mel.

Jekupé/djekupé – termo usado para designar filhos de Guarani com não-índios. Também identifica um dos deuses.

Juruá – pessoa não indígena; por vezes, faz-se uma distinção entre os homens e as mulheres não-indígenas, reservado a elas o termo xary, mesmo termo usado para mulheres idosas guarani ou para indicar a avó.

Juruá ambá – lugar no centro da terra onde se originam os juruá.

Juruá rekó – o jeito ou o modo de agir dos brancos.

Ka'a – erva mate.

Karaí – pajé, rezador, curador. Também identifica um dos deuses e pode ser usado como qualificativo de tudo que está ligado a opy.

Kuery – sufixo acrescentado às palavras para indicar o plural, deste modo, karaí kuery significa um grupo de pajés, rezadores ou curadores.

Kyrimguê rery; Nhemongaraí; Mombeú'a - rituais

¹⁰ Baseado no glossário de Adriana Testa, 2007

Mbyá – classificação atribuída a um dos três grupos de Guarani, embora este termo seja reconhecido pelos Guarani como referência àqueles que são de fora do grupo e, portanto, prevaleça entre eles a denominação Nhandeva ou Nhadekuery (nossa gente).

Monguetá- conselho ou ensinamento

Nhande rekó – nosso modo de ser

Nhanderu – termo genérico para se referir a Deus.

Xeramoi/xamoi – pajé, avô, homem mais velho.

Nhe'é – termo que se aplica tanto às palavras, como às almas, por isso a associação na literatura sobre os Guarani entre palavra-alma.

Nhe'é porã – belas ou boas palavras. É também usado para se referir às palavras que se usam na comunicação com os deuses nos rituais.

Nhemboe'a – escola.

Nhemongaraí – ritual que geralmente ocorre durante o ara pyau. Os rituais geralmente envolvem a erva mate, o milho e/ou mel, mas pode também ser feito com outras espécies de plantas e animais. Frequentemente são nestes rituais que as crianças têm seus nome revelados pelos pajés.

Oim – verbo estar, quando usado na terceira pessoa do singular

Opy – casa de rezas

Petyngué – cachimbo

Tekoá – lugar onde é possível realizar o nhande rekó; termo usado para designar as aldeias.

Xejary – mulher mais velha, esposa do pajé, avó.

Xembo'e - professor

Xondaro/xondarea – termos masculino e feminino que em alguns casos são traduzidos como soldado e soldada. Os guarani destacam dois grupos distintos de xondaro/xondarea aqueles que cuidam da opy, acompanhando os xeramoi kuery e kunhã karaí kuery e aqueles que se responsabilizam por cuidar da aldeia e manter a disciplina, auxiliando as lideranças nestas tarefas.

Yvy – terra

Yvy marãey – frequentemente traduzido como “terra sem mal”.

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](#)