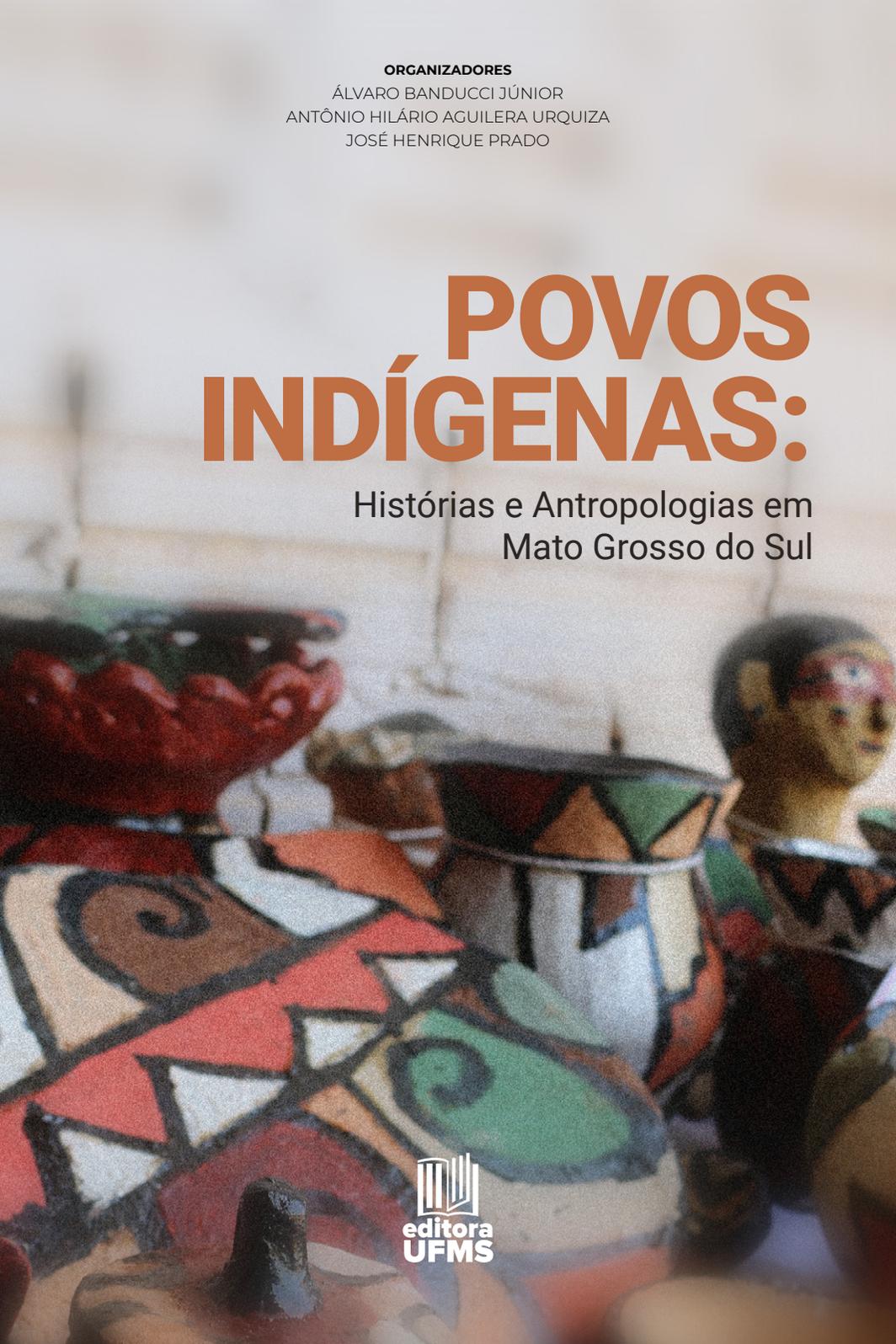


ORGANIZADORES

ÁLVARO BANDUCCI JÚNIOR
ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA
JOSÉ HENRIQUE PRADO

POVOS INDÍGENAS:

Histórias e Antropologias em
Mato Grosso do Sul

The background of the cover features a collection of indigenous artifacts. In the foreground, there is a large, colorful ceramic vessel with abstract geometric patterns in red, green, and black on a light background. To the right, a smaller, more rounded vessel is visible. In the background, a wooden mask with a face and a headband is partially visible. The overall scene is set against a light, textured wall.


editora
UFMS

ORGANIZADORES

ÁLVARO BANDUCCI JÚNIOR
ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA
JOSÉ HENRIQUE PRADO

POVOS INDÍGENAS:

Histórias e Antropologias em
Mato Grosso do Sul





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução nº 73-COED/AGECOM/UFMS,
de 11 de novembro de 2021

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Regina Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Cristiano Costa Argemon Vieira

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabete Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Povos indígenas [recurso eletrônico] : histórias e antropologias em Mato Grosso do Sul /
organizadores Álvaro Banducci Júnior, Antônio Hilário Aguilera Urquiza, José Henrique Prado –
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-86943-69-6

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Indígenas – Educação. 3. Antropologia dos povos indígenas. 4.
Antropologia educacional. 5. Línguas indígenas. 6. Nativos. I. Banducci Júnior, Álvaro. II. Urquiza,
Antônio Hilário Aguilera. III. Prado, José Henrique.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORES

ÁLVARO BANDUCCI JÚNIOR
ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA
JOSÉ HENRIQUE PRADO

POVOS INDÍGENAS:

Histórias e Antropologias em
Mato Grosso do Sul

Campo Grande - MS
2021



© dos autores:
(Orgs.) Álvaro Banducci Júnior
Antônio Hilário Aguilera Urquiza
José Henrique Prado

1ª edição: 2021

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Foto capa
Luciana Scanoni Gomes
Cerâmica kinikinau, aldeia Mãe Terra (TI Cachoeirinha, Miranda - MS)

Direitos exclusivos
para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-69-6
Versão digital: novembro de 2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 09

PRIMEIRA PARTE ESCRITOS INDÍGENAS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO
KADIWÉU NA ALDEIA TOMÁZIA: RELATOS
DE UM PROFESSOR INDÍGENA 13**

Maximino de Farias

Micilene Teodoro Ventura

**O ETNOCONHECIMENTO DE PLANTAS MEDICINAIS
DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MBO'EROY
GUARANI KAIOWÁ DA ALDEIA GUAPO'Y
DO MUNICÍPIO DE AMAMBAI - MS 30**

Duadino Martines

Mariana Pereira de Silva

PAJELANÇA TERENA NA ALDEIA TERERÉ 58

Diêneffer da Silva Figueiredo

Saulo Conde Fernandes

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES TRADICIONAIS
TERENA NO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA
NA ALDEIA LAGOINHA/SIDROLÂNDIA-MS 80**

Jurandir Gabriel Lopes

Sonia Elias Comar

**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE TERENA
NA UNIVERSIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS..... 105**

Jurandir Gabriel Lopes

Sonia Elias Comar

**A ESCOLA COMO UM ESPAÇO INTERÉTNICO:
CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS E CRIANÇAS INDÍGENAS
NA ESCOLA URBANA DA ALDEIA TERERÉ..... 124**

Lourenço Rodrigues Mamedes

José Henrique Prado

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DOS
ANCIÕES DA ALDEIA MORRINHO 144**

Fabrizia da Silva Francisco

Celma Francelino Fialho

**SEGUNDA PARTE
ANTROPOLOGIA, LÍNGUAS E EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA SURDA NO CONTEXTO INDÍGENA:
AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS
DE SHIRLEY VILHALVA..... 167**

Domingos Sávio de Lima

Sônia Rocha Lucas

**A ESCOLA DA MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ:
ABORDAGENS HISTÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE
CRIAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO 189**

Cristiane Pereira Peres

Valdir Aragão do Nascimento

**DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E POLÍTICAS
SOCIAIS: A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DO
CRAS NA ALDEIA TE'YIKUÊ DE CAARAPÓ - MS..... 209**

Étel Marli Sturm

Álvaro Banducci Júnior

**INFLUÊNCIA LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA
ÑANDEJARA-POLO: UM OLHAR PARA A PEDAGOGIA
CULTURALMENTE SENSÍVEL..... 234**

Jucilene Duarte Segóvia

Thiago Moessa Alves

**JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS,
DENTRO E FORA DA ESCOLA MUNICIPAL
INDÍGENAÑANDEJARA-POLO, DA ALDEIA
TE'YIKUE, MUNICÍPIO DE CAARAPÓ..... 253**

Liliane Ines Weirich

Josimara dos Reis Santos

**ARTE E GRAFISMO KADIWÉU NAS AULAS DE ARTES
VISUAIS: POSSIBILIDADES DE SENSIBILIZAR E CRIAR.... 283**

Natália de AssisDias

Miguel Ângelo Correa

**PLANIFICAÇÃO DE CURRÍCULOS
REGIONALIZADOS NA BOLÍVIA 320**

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Antonio Hilário Aguilera Urquiza

**TERCEIRA PARTE - ANTROPOLOGIA,
HISTÓRIA E CULTURA MATERIAL**

**POVOS INDÍGENAS E MUSEUS ETNOGRÁFICOS:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS 353**

Ana Carolina Marques

Carla Fabiana Costa Calarge

**OS DISCURSOS QUE “MATAM”!
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
INDÍGENAS NO JORNAL “O PROGRESSO” 369**

Henrique Duarte

Esmael Oliveira

**A TRAJETÓRIA DO POVO OFAIÉ: DOS PRIMEIROS
VIAJANTES AOS DIAS ATUAIS 392**

Simoni Santos Siqueira

Carlos Alberto dos Santos Dutra

SOBRE OS AUTORES..... 410

APRESENTAÇÃO

O livro reúne uma seleção de trabalhos apresentados originalmente como monografia de conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Antropologia e História dos Povos Indígenas, implementado pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2015 e 2017. O curso de Especialização formou professores e profissionais da Educação e áreas afins, na temática da Antropologia e da História dos povos indígenas, tendo como objetivo primordial a ampliação do conhecimento acerca da diversidade sociocultural, a fim de subsidiar as discussões sobre povos indígenas em sala de aula e no cotidiano de professores e alunos.

O livro tem o propósito de divulgar, para público amplo, o resultado de pesquisas e reflexões desses profissionais envolvidos com Educação, ou que atuam junto a povos indígenas, que durante o curso abordaram questões tais como educação escolar indígena, inclusão de indígenas no ensino superior, história e memória de populações tradicionais, entre outros temas que aproximam a escola da realidade dos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul.

A coletânea procura apresentar, ainda que de forma sucinta, os frutos de um projeto de formação de professores. O Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES), no quadro do Programa de formação para a diversidade, ofereceu, na modalidade a distância, o curso de Especialização voltado primordialmente a professores(as) e profissionais da educação das redes estadual e municipais de educação, visando contribuir para a melhoria do exercício das atividades profissionais e de ensino. Com duração de 2 anos e oferta de 220 vagas, o curso teve como objetivo qualificar esses profissionais na abordagem das temáticas das culturas e história dos povos indígenas no que diz respeito às propostas pedagógicas e curriculares no estado.

Mediante leituras e debates, travados em fóruns e nos diálogos com orientadores e professores doutores das áreas de Antropologia, Geografia, História e outras, o curso permitiu o acesso a fontes de reflexão e análise até então desconhecidas por grande parte dos trabalhadores da educação, possibilitando uma perspectiva diferenciada, aberta e crítica acerca das diferenças e da diversidade no contexto de interação das culturas e povos do estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, apresentou resultados altamente positivos ao colocar os profissionais do ensino em contato com essa temática específica da diversidade sociocultural, tão presente no cotidiano da escola e de significativa parcela da população do estado.

O resultado da iniciativa pedagógica revelou-se expressivo e abrangente com a série de monografias que, além de constituírem pesquisas inusitadas, muitas vezes inéditas, abordaram a diversidade dos povos e das culturas indígenas na perspectiva particular de professores, professoras, coordenadores, diretores e outros profissionais do ensino. A proposta é tanto mais relevante quando traz também a contribuição de professores e alunos indígenas, que refletem sobre suas experiências de ensino na escola indígena ou de dentro das salas de aula do ensino convencional, onde enfrentam desafios da língua, da cultura e do preconceito.

O livro está organizado em três sessões distintas. A primeira, reúne pesquisas desenvolvidas por alunos indígenas do curso de Especialização, sendo eles professores e professoras, diretores(a)s e coordenadores(a)s de escolas indígenas, pertencentes a diferentes etnias do estado. Os capítulos compreendidos nessa parte do livro abordam temas tais como memória, saberes tradicionais, língua e escrita indígena, relações interétnicas no espaço escolar, etnoconhecimento, pedagogias voltadas para a inclusão indígena, entre outros. São relatos êmicos que informam não apenas da organização e práticas escolares, mas que trazem retratos importantes sobre as sociedades em seu contexto contemporâneo, sobre relações políticas, a história da formação de aldeias, costumes e conhe-

cimentos tradicionais, além de um relato sobre a penosa jornada de um aluno indígena em busca de diploma de ensino superior.

A segunda parte do livro reúne capítulos dedicados a temas tais como arte, jogos e brincadeiras indígenas, rituais de pajelança e outras práticas e costumes de diferentes etnias, tais como Guarani, Kaiowá, Kadiweu e Terena. Da mesma forma, trata de experiências no campo da assistência social em área indígena, apresenta estudos sobre a complexidade do uso da linguagem escrita e da pedagogia surda no contexto da sala de aula. Essa sessão inclui também um estudo sobre a planificação de currículos escolares na Bolívia, uma experiência extremamente rica e democrática, gestada a partir de uma política de inclusão com base nos princípios de um Estado Plurinacional, coordenado pelo Ministério da Educação.

Por fim, na terceira parte, traz temas relativos à história e à cultura material indígenas, abordados a partir de pesquisas relativas a museus etnográficos, a representações dos povos indígenas na mídia impressa e à trajetória histórica do povo Ofaié. Os autores reunidos na segunda e terceira partes do livro são, sobretudo, professores e professoras que lecionam em instituições públicas de ensino, indígenas ou não-indígenas, e profissionais de áreas afins que atuam junto a esses povos.

A coletânea procura contribuir no sentido da democratização do processo de ensino e da construção de formas mais críticas e inclusivas de pensar o outro e sua presença entre nós. É dessa maneira que pretende servir para o aprimoramento do ensino em sala de aula, pois que feito por profissionais do ensino, bem como para o público em geral, na medida em que traz reflexões fundamentadas e localizadas sobre temas pertinentes à realidade contemporânea.

Organizadores
Junho de 2020

PRIMEIRA PARTE
Escritos indígenas

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO KADIWÉU NA ALDEIA TOMÁZIA: RELATOS DE UM PROFESSOR INDÍGENA

Maximino de Farias
Micilene Teodoro Ventura

INTRODUÇÃO

Sou Kadiwéu e atuo como professor na Escola Municipal Indígena Ejiwajegi - Extensão Tomázia, situada na aldeia Tomázia, no território indígena Kadiwéu, no baixo Pantanal, município de Porto Murtinho/MS.

É a partir dessa perspectiva, como professor, mas também como Kadiwéu, que proponho no presente capítulo algumas reflexões sobre a educação escolar e não escolar indígena, uma vez que minha história pessoal se entrelaça à história da educação escolar voltada aos povos indígenas no Brasil, sobretudo em Mato Grosso do Sul.

Aos 10 anos de idade, fui enviado por meus pais para Campo Grande, capital do estado, para dar início aos meus estudos escolares. Não tive a oportunidade, portanto, de estudar e ainda assim continuar junto ao meu povo na aldeia Alves de Barros, local em que eu residia, vivenciando sua cultura e a educação tradicional repassada na aldeia de pais para filhos. Os Kadiwéu encontram-se distribuídos em cinco aldeias: Barro Preto, Campina, São João, Tomázia e Bodoquena, sendo que esta última antigamente era chamada Alves de Barros.

Somente aos 20 anos de idade retornei à aldeia Alves de Barros, após ter concluído o curso técnico em Contabilidade. Nesse mesmo ano a comunidade escolar indígena convidou-me para atuar como professor

na escola. Identifiquei-me com a profissão e fui em busca de qualificar-me na área: cursei Magistério Indígena e, posteriormente, em 2010, Licenciatura Intercultural “Povos do Pantanal” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de Matemática, pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação (MEC).

Mudei-me para a aldeia Tomázia há 10 anos, passando a lecionar na Escola Municipal Indígena Ejiwajegi. Desde que cheguei, tenho vivido diversos desafios. A escola contava anteriormente com professores leigos e havia pouco investimento em sua formação por parte do Estado. Assim, o cenário educação era precário: os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, não estavam alfabetizados, eram apenas “copistas”, ou seja, reproduziam a escrita sem compreensão do seu significado. No entanto, esta também é uma situação encontrada em muitas realidades brasileiras, desde escolas do campo a escolas urbanas. Assim, creio que o desafio maior da educação escolar indígena consistiu em conferir uma identidade à escola, atendendo ao que determina a legislação educacional e, ao mesmo tempo, contemplando no Projeto Político Pedagógico as especificidades da cultura Kadiwéu, procurando, principalmente, promover o respeito e o conhecimento sobre nossa cultura e revitalizar o idioma entre as crianças e os adolescentes.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é oferecer um panorama da educação escolar indígena, a partir do ponto de vista de quem faz parte não somente do corpo docente, mas do próprio povo Kadiwéu. Para tanto, o texto está organizado em duas seções: na primeira, a fim de contextualizar a discussão, trago um breve histórico da educação escolar indígena, apresentando os modelos que foram implantados, ou mesmo impostos, aos povos indígenas, destacando a questão do bilinguismo; na segunda, trato da história do povo Kadiwéu, caracterizando a educação escolar e não escolar na aldeia Tomázia, sobretudo no que se refere às questões culturais.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A história da educação escolar indígena no Brasil remonta à história dos primeiros contatos entre povos indígenas e europeus. Desde a chegada dos portugueses ao território brasileiro, os Jesuítas se ocuparam de escolarizar os indígenas, na intenção primeira de catequizá-los. A partir de então, as mais diversas ordens religiosas, tanto formadas por católicos, como os salesianos e os capuchinhos, como por missões evangélicas, tomaram a si a responsabilidade em, por meio da educação – revestida de catequização ou evangelização – promover o que consideravam a “salvação” desses povos, em um projeto de civilização que visava modificar suas crenças, culturas e saberes.

Mesmo no Estado laico, desde o Império, “na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são, e para serem integrados à sociedade que os envolvem”(COHN, 2005, p. 486).

Nessa perspectiva, justificava-se uma modalidade de escola

[...] que teve por alvo principal o “curumim” e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei. O “plano civilizador”, dirigido aos indígenas e explicitado por Nóbrega em 1558, visava “defender-lhe comer carne humana e guerrear sem licença do governador”; “fazer-lhes ter uma só mulher”; “vestirem-se”; “tirar-lhes os feiticeiros”; fazê-los viver quietos sem se mudar para outra parte... tendo terras repartidas que lhes bastem”. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 57).

Assim, guardadas algumas diferenças presentes em tempos e espaços do Brasil colônia, os princípios citados pelas autoras, voltados a um projeto civilizador na perspectiva do não indígena, ocuparam as pretensões da atuação de diversas ordens religiosas até o início do século XX. A diversidade, nesse momento histórico, era tida como um problema, pois se busca uma unidade étnica implicada no termo nação, o que levou a

[...] diferentes estigmas e preconceitos, marginalização dos indígenas nos espaços periurbanos, entre outras situações. Em vários destes casos, busca-se na educação a solução para “o problema do índio”, com a proposição de modelos educativos adequados aos interesses e necessidades do Estado ou dos projetos societários dos diferentes povos indígenas. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 767).

Assim, a partir do século XX, dá-se início a um segundo momento da educação escolar indígena, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, quando o Estado “passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Em cada “reserva” indígena, um posto do SPI, e em cada posto, uma escola” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 58).

Esse modelo, denominado integrador, compôs o cenário da educação escolar indígena desde as primeiras décadas do século XX, com a implantação de escolas técnicas que tinham como principal objetivo formar mão de obra, sem levar em consideração a cultura, os saberes e a diversidade dos povos. Ainda que esse modelo educacional fosse tutelado pelo Estado, diferentes ordens religiosas continuaram a atuar entre as comunidades indígenas, ora por meio de convênios com o SPI, e mais tarde com a Fundação Nacional do Índio (Funai), ora por meio de acordos com as próprias comunidades. No cerne desse modelo estava a ideia de imposição da cultura da sociedade nacional aos indígenas, entendendo-se por cultura

“[...] a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido”. (CANCLINI, 1983, p. 29).

A substituição do SPI ocorreu em 1967, quando foi criada a Funai. Um destaque desse período histórico é a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), um instituto com o qual o Estado brasileiro firmou convênio a fim de que linguistas estrangeiros, em grande parte ligados a missões religiosas, elaborassem a escrita da língua de diversos povos. A política que movia essa ação concebia o bilinguismo na perspectiva de contributo à aprendizagem dos conteúdos e da língua nacional, e não necessariamente como uma forma de respeito às diferenças linguísticas, sociais e culturais dos povos indígenas. Assim,

Esta nova política educacional, supostamente mais atenta às sociodiversidades linguísticas dos povos indígenas, foi normatizada por meio da Portaria n. 75/N, de julho de 1972, que considerava “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da regulamentação da grafia indígena, “a mais aproximada possível da grafia do português”, uma vez que ela seria um “elemento de transição à língua nacional”. Era previsto também, no caso dos povos indígenas falantes do português, o “emprego da língua nacional no desenvolvimento dos programas nacionais sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar”. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771).

Nesse sentido, a aprendizagem da escrita da língua materna indígena “servia de passagem para o aprendizado do português e para a introdução, entre os indígenas, de conhecimentos e visões de mundo da sociedade nacional.”(BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 59). Um

monitor bilíngue, geralmente escolhido entre os jovens da aldeia, passou a receber formação a fim de servir como tradutor do professor não indígena, que ensinava a língua portuguesa e as outras disciplinas escolares, sempre utilizando a língua nacional, aos estudantes monolíngues.

Esse modelo não atendia às reivindicações indígenas e à sua luta pelo direito a uma educação diferenciada e ao respeito ao seu protagonismo nas decisões sobre os rumos da educação a nós destinada. A partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, algumas dessas reivindicações passaram a figurar, pelo menos no texto da Lei, que, em seu Artigo 231, reconhece nosso direito à “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, no Artigo 210, à utilização de nossas “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, on-line).

Pela legislação em vigor, portanto, temos garantido o ensino em nosso próprio idioma, bem como a instauração de processos pedagógicos que possibilitem às crianças indígenas aprenderem de acordo com sua cultura. Nesse período,

As escolas indígenas que até então estavam vinculadas à Funai e, portanto, ao Ministério do Interior, em 1991 passam para o Ministério da Educação. [...] Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou alguns pontos já apresentados na Constituição Federal e foi mais além, citando pela primeira vez o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 59).

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), lançado em 1998, consistiu em uma importante conquista, pois contou com a participação, entre os especialistas educacionais que o elaboraram, de lideranças indígenas de todo o país.

Foi criada a categoria “escola indígena”, sendo feitos também alguns investimentos na formação de professores indígenas. No entanto, a insuficiência dessas ações pode ser observada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

[...] o contingente dos professores das escolas indígenas com escolaridade inadequada é grande. Necessitam avançar na formação para a docência: 41,3% dos professores que atuam na Creche, 42,5% dos que atuam na Pré-escola e 40,6% dos que lecionam nas primeiras séries do Ensino Fundamental. [...] Apenas 21,2% dos professores dos anos finais e 51% daqueles que lecionam no Ensino Médio possuem licenciatura. Ou seja, dentre 5.371 docentes das últimas séries do Ensino Fundamental, só 1.141 têm a formação mínima. Contudo, e ainda em relação ao total daquela etapa, 545 professores cursaram o Ensino Médio com Magistério Específico Indígena e 53 a graduação sem licenciatura. (BRASIL, 2009, p. 20).

Segundo a Agência Brasil (2016, on-line) dados do “Censo Escolar de 2015, do Ministério da Educação (MEC), mostram que pouco mais da metade, 53,5%, das escolas indígenas têm material didático específico para o grupo étnico”. Assim, de acordo com a agência de notícias, a maioria das crianças indígenas, pertencentes a cerca de 305 etnias, que falam 274 línguas, assistem a aulas, mesmo na escola indígena, apenas no idioma nacional, não têm acesso à sua própria história e aprendem, por meio de exemplos alheios a sua realidade, a história de outro povo.

A falta de material é um dos vários desafios a se empreender nas escolas indígenas, em decorrência das mudanças que foram propostas na legislação educacional e no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). De fato,

As diretrizes gerais devem ser adaptadas localmente e responder às especificidades e expectativas de mais

de 200 povos, que somam aproximadamente 370 mil pessoas. Portanto, visto em âmbito nacional, o ensino bilíngue deve ser levado a efeito tendo em vista não duas línguas, mas, ao lado do português, mais de duas centenas de línguas indígenas diferentes. Assim, também, a interculturalidade deve ser levada a cabo tendo como base uma multiplicidade enorme de culturas e saberes. Cada projeto deverá ser desenvolvido localmente, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e de inserção no mercado, sociolinguísticas, de registro escrito da língua e especificidades socioculturais. Ademais, deverá levar em conta as expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir mais ou menos a escola em seu cotidiano, e enfatizar diferencialmente o aprendizado das “coisas dos brancos” ou de sua própria cultura no ambiente escola. (COHN, 2005, p. 490).

Aliada à questão da infraestrutura, dos materiais didáticos próprios e da formação de professores para estas 305 etnias, entre as quais encontra-se a Kadiwéu, está a questão da preservação da língua materna. Em muitas aldeias essa língua tem caído em desuso, o que faz com que apenas poucos a conheçam. No próximo tópico, discorrerei mais especificamente sobre a história e as diferenças entre educação escolar e educação indígena para nossa etnia.

OS KADIWÉU NA ALDEIA TOMÁZIA: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A identidade étnica [...], diferentemente de outras formas de identidade coletiva, é orientada para o passado.

(Giovani José Silva)

Os Kadiwéu, falantes de uma língua da família linguística isolada Guaikuru, vivem em uma reserva no município de Porto Murtinho/MS, num território de “aproximadamente 538.536 hectares”, com “cerca de

1.400 indivíduos”, sobretudo da etnia Kadiwéu, a mais numerosa, além de Kinikinaw e Terena (SILVA, 2004, p. 57).

Silva (2004), em sua dissertação intitulada “A construção física, social e simbólica da reserva indígena Kadiwéu (1899 – 1984): memória, identidade e história”, ressalta que a delimitação do território contribuiu para que a sociedade indígena Kadiwéu se mantivesse coesa como grupo, garantindo a construção de uma identidade étnica e cultural ligada à imagem e às memórias do passado. Conforme aponto na epígrafe que abre esse tópico, somos identificados como índios cavaleiros, guerreiros, remanescentes dos Mbayá-Guaikuru, o que nos diferencia tanto dos não indígenas como dos outros índios.

Ainda segundo o autor, a primeira demarcação das terras dos Kadiwéu data do final do século XIX (1899-1900) e a última demarcação empreendida pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em colaboração com o Exército Brasileiro, foi realizada na primeira metade da década de 1980. “Entre a primeira e a última demarcação, a Reserva Indígena Kadiwéu foi invadida, arrendada e disputada por índios e não-índios”(SILVA, 2004, p. 15).

Os Kadiwéu fazem parte de um grupo étnico, não apenas por compartilharem um mesmo modo peculiar de vida, mas, também, pela representação dessa vida social. Esse grupo possui mecanismos de inclusão e/ou de exclusão de indivíduos, assim como todos os grupos étnicos.

Em relação à educação escolar,

Sabe-se da existência de escolas presentes no Território Kadiwéu desde a década de 1950. Até 1997 as escolas localizadas nas aldeias Kadiwéu e Kinikinawa ofereciam somente as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e eram administradas pela Funai, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, missões evangélicas, Secretarias

Municipais de Educação de Bonito e de Bodoquena e o então *Summer Institute of Linguistics*, hoje Sociedade Internacional de Linguística (SIL) (SILVA, 2003, p. 2).

Dessa forma, a educação escolar indígena Kadiwéu teve início na aldeia Bodoquena (antiga aldeia Alves de Barros) com a Fundação Nacional do Índio (Funai). Os professores eram filhos dos chefes de postos ou suas mulheres, situação que se manteve por vários anos, até o momento em que a Funai paralisou a educação na aldeia. A missão Evangélica Uniedas deu prosseguimento ao trabalho de educação escolar do povo Kadiwéu, com foco na evangelização, o que perdurou por muitos anos.

Na década de 1960, a Funai retomou novamente o ensino e a aprendizagem muito rígida, onde os professores submetiam os alunos a castigos terríveis. Quando o aluno(a) não decorava a tabuada ou deixava de fazer a tarefa, ou não conseguia resolver um problema matemático, era submetido ao castigo de ficar de joelhos em cima de grãos de milho, ficarem abraçados ao pé de coqueiro, puxões de orelhas e até bater a cabeça do aluno na carteira.

Segundo Silva e Lacerda (2004), os professores não índios, assim como as orientações oficiais, passavam a concepção de que para aprender era preciso sofrer castigos, em um tipo de ensino que os autores chamam de “Pedagogia da Violência”:

Os próprios indígenas foram assimilando a ideia de que “civilizados” eram os não-índios e para alcançarem essa “civilização”, mostrada como um modelo a ser atingido, era necessário passar pelos dispositivos de disciplinamento. Em outras palavras, os indígenas aceitaram, nem sempre passivamente, as regras instauradas pelos não-índios em suas aldeias, a fim de se apropriarem do conhecimento do outro, tentando seguir seu comportamento. (SILVA; LACERDA, 2004, p. 3).

Os autores trazem em seu artigo alguns depoimentos de índios Kadiwéu que estudaram nesse período. Em um deles é narrado como era o regulamento e a disciplina da escola no ano de 1966:

A professora chamava-se I. T. I. M. F., cada aluno tinha por obrigação pronunciar o nome desta professora claramente. Os alunos tinham livro de chamada. Nós respondíamos firmemente: “-Presente!”. Após esta chamada nós tínhamos por obrigação cantar o Hino Nacional e o Hino à Bandeira. O regulamento era como se nós estivéssemos no serviço militar. Entrávamos em forma e em posição de sentido na entrada e na saída da aula e, também, quando se aproximava uma autoridade, como o chefe de posto ou da comunidade. O aluno desobediente recebia como castigo a sua retenção em um lugar escuro por um tempo determinado pela professora. Conforme a gravidade, era usada a palmatória ou se colocava a criança de joelhos sobre grãos de milho ou pedrinhas. (SILVA; LACERDA, 2004, p. 4).

Este método de ensino permaneceu por muitos anos, até que nosso povo fez um abaixo-assinado solicitando a retirada dos professores da Funai, denunciando que seus filhos estavam sendo submetidos a vários tipos de castigos.

A primeira escola construída na aldeia foi em 1988, pela Rede Municipal de Bonito/MS, e a primeira professora regente foi Ivonete de Matos, não indígena. Neste período, o ensino seguia as normas do planejamento educacional do Município de Bonito. No decorrer dos anos se repassaram vários educadores, dos quais o saudoso Professor Francisco Anísio Correia Ferreira, muito elogiado pela comunidade escolar pelo seu desempenho e esforço, usando metodologias que davam certo no ensino e aprendizagem dos alunos. Trabalhou até o fim dos seus dias.

Como efetivo do quadro de funcionários da Rede Municipal de Ensino, em 2004 fui designado a trabalhar na aldeia Tomazia. Atualmente, a

Escola Municipal Indígena Ejiwajegi- Extensão Tomázia possui um prédio com 4 salas de aula padrão, cozinha, sala dos professores, diretoria, dispensa e 2 banheiros (masculino e feminino). No entanto, ressalto que a escola necessita de uma reforma geral e da renovação dos materiais permanentes, bem como da instalação de rede de internet para a comunidade escolar.

A Rede Municipal de Ensino mantém 6 professores, 1 coordenador, 2 assistentes de serviço geral e 2 merendeiras no seu quadro de funcionários. A escola oferece aulas para a educação infantil, ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano), bem como Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos). A escola possuía, no ano de 2017, 101 alunos matriculados.

Na primeira semana do ano letivo, quando iniciei meus trabalhos, fizemos um diagnóstico com todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e o resultado foi desanimador, pois a maioria dos alunos não sabia ler, apenas copiavam do quadro. Foi um ano muito trabalhoso com os alunos, os professores adotaram metodologias conforme a realidade dos alunos e assim chegaram a um resultado satisfatório ao final do ano.

O ensino que da escola indígena em questão segue basicamente os padrões dos planejamentos anuais da Rede de Municipal de Ensino, com apenas algumas diferenças: os alunos aprendem a valorizar os costumes, as tradições e a importância de falar o idioma Kadiwéu. Os professores procuram relacionar os conteúdos à vivência cotidiana dos alunos, mas isso não é o suficiente para garantir seu direito a um ensino que contemple suas especificidades e sua cultura. É preciso, para tanto, investimento em formação para os professores indígenas, abordando as concepções que amparam esses direitos.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores e coordenadores do território indígena Kadiwéu é construir o Projeto Político Pedagógico. Os acadêmicos Kadiwéu que estão cursando o Curso de Li-

cenciatura Intercultural Povos do Pantanal pelo Prolind, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, darão início a essa construção. Viabilizar esse PPP, com o apoio teórico da universidade, pode contribuir para que os professores se sintam como protagonistas do ensino e da escola indígena, e passem a não reproduzir práticas e currículos pensados para as escolas urbanas e para os não índios.

A Secretaria de Educação tem sinalizado a necessidade de se avaliar melhor os resultados da aprendizagem dos estudantes das escolas indígenas do território, uma vez que há alunos que são aprovados sem terem se apropriado da leitura e da escrita. Assim, será realizada avaliação bimestral do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de fornecer dados sobre os processos de aprendizagem dos estudantes indígenas.

No entanto, existem questões culturais envolvidas na educação indígena que não podem ser objeto de avaliação externa, cabendo a cada professor, por meio de formação consistente, evidenciá-las em seu ensino.

A educação indígena vem sendo reforçada por meio da educação escolar, uma vez que os professores indígenas têm incluído em suas aulas aspectos das tradições, principalmente na arte da pintura corporal e da cerâmica. Os alunos praticam os desenhos no papel, em madeiras e em panos que são usados como “xiripa” na dança tradicional do povo Kaduwéu, realizado todo ano na comemoração do Dia do Índio.

Essa dança, depois que iniciei meu trabalho na aldeia Tomázia, em 2003, foi revitalizada e incentivada, com o auxílio da professora Solange Felix Farias, vinda da aldeia Bodoquena. Músicos, bem como os anciões e anciãs peritos na dança, foram trazidos das aldeias São João e Bodoquena para ensinarem aos alunos alguns ritmos da dança e praticarem durante uma semana, para apresentarem no dia da grande festa.

A tradição do povo indígena está no sangue, assim, ao rufar o barulho da caixa e o assobio da flauta, indicando o ritmo da dança, o mais idoso

ou mais jovem segue à frente e os demais os acompanham, até crianças de 4 anos de idade, iniciando a continuidade da tradição de sua geração e gerações futuras. Hoje, a tradição da dança está solidificada na comunidade.

Outro grande desafio que temos pela frente relacionado à cultura é a revitalização da língua Kadiwéu, o que só será possível por meio de projeto e de mobilização da comunidade para incentivar os adultos que ainda dominam a língua a falar com seus filhos e netos. A escola daria suporte, reforçando, por meio do professor da disciplina de Língua Indígena, a língua aprendida.

Algumas outras tradições e costumes próprios da cultura Kadiwéu também precisam ser evidenciados. Cada etnia tem uma forma diferenciada de organização e o povo Kadiwéu também tem sua organização social própria e uma forma de educação familiar das crianças diferenciada das demais etnias. Os Kadiwéu sempre tiveram um espírito guerreiro, dessa forma, algumas tradições estão ligadas a essa característica, relacionadas aos cuidados que eles tinham quando crianças e ao desenvolvimento de seu crescimento para se tornar um grande guerreiro. Citarei algumas, repassadas na nossa cultura de pai para filho:

- Passar graxa de tutano de veado no joelho, quando criança (para ser bom corredor).
- Passar graxa de Sucuri ou colocar bracelete do couro da sucuri no braço da criança (para ser forte e liso).
- Engolir coração de Jabuti (para não sentir sede).
- Engolir o fígado da cobra chamada *Oyaga* (para ter agilidade, destreza, rapidez, e ter a pele escorregadia para a flecha do inimigo não penetrar no corpo do guerreiro).
- Não comer carne gorda (para suportar o inverno).

- Comer carne de onça parda (para não se assustar, não ter medo).
- Comer carne de capivara (para não pegar doença como gripe, resfriado, tosse etc.).
- Não podia comer rabada de vaca (se comesse, quando enfrentasse o inimigo teria tremedeira).

Esses eram alguns dos cuidados que as famílias tinham com seus filhos para se tornarem grandes guerreiros e defender seu povo contra as tribos inimigas e outras civilizações, principalmente, na história do povo Kadiwéu, os Chamacoco.

A educação que os pais dão aos filhos é diferenciada em relação à oferecida às filhas. Quando nasce um menino, este é bem-vindo para os familiares, pois é considerado mais um guerreiro que nasce, bem como um companheiro para o pai quando crescer. Dessa forma, são realizados alguns cuidados na alimentação, para o seu desenvolvimento. Mas, é a partir dos 3 ou 4 anos de idade que o menino começa a aprender os ensinamentos dos pais e avós, o que continua durante o seu crescimento e passará para as gerações futuras.

Além dos cuidados já citados com a alimentação, voltados à formação do guerreiro, há ainda outros a serem observados, como, por exemplo: não comer rim do jabuti, pois faz com que seus filhos não tenham uma vida longa; não comer ovo de ema, porque a criança fica com as pernas moles e demora a andar, semelhante à ema quando filhote; não comer um alimento amanhecido, pois pode atrapalhar a corrida em longas distâncias, por ressecar a garganta; não comer peixe do dia anterior, o que faz com que, quando crescer, não seja capaz de pegar peixes nos rios.

Outros ensinamentos para o menino desenvolver-se e se tornar um adulto saudável, todos repassados a partir dos 4 anos, são: levar a criança para nadar nos córregos, baías e rios e aprender a pescar os diferentes tipos

de peixes; caçar com os pais pequenos animais e favos de mel nas matas; montar a cavalo e campear os demais cavalos da manada; e prender as vacas leiteiras e apartar os bezerros para tirar o leite no dia seguinte.

Já com as meninas, os cuidados são poucos, e a mãe é a principal responsável por sua educação. Às filhas são ensinadas a arte do desenho e da pintura, o trabalho com cerâmica e o trançado da palha do carandá e do pindó.

Alguns dos cuidados dos pais em relação às meninas consistem em: não deixá-las comer rim de vaca, pois faz com que, ao darem à luz, não consigam amamentar seus filhos, uma vez que os mamilos rachariam; não deixar a menina passar por cima do menino, porque o deixa preguiçosos; e também não deixar montar em cavalo do homem, pois o cavalo fica lerdo, sem agilidade para o trabalho.

Esses aspectos culturais não podem ser minimizados pela escola, uma vez que fazem parte da cultura do povo Kadiwéu. Cabe à educação escolar o papel de respeitar tanto o direito das crianças e jovens indígenas ao saberes escolares como também respeitar as tradições e saberes culturais repassados na educação familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. *Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico*. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em 29 jul. 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Um Olhar sobre a Educação Indígena Com Base no Censo Escolar* de 2008. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CANCLINI, Nestor García. *As culturas populares no capitalismo*. Tradução de Cláudio Coelho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jan. 2005.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012.

SILVA, Giovani José. *A construção física, social e simbólica da reserva indígena Kadiwéu (1899 – 1984): memória, identidade e história*. 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2004.

SILVA, Giovani José. Desafios do ensino de história em uma escola indígena de Mato Grosso do Sul (ou de como os Kadiwéu tornaram-se “antropólogos de si mesmos”). In: Simpósio Nacional de História, 22, João Pessoa, 2003. *Anais...* João Pessoa, 2003.

SILVA, Giovani José; LACERDA, Léia Teixeira. A educação escolar indígena em perspectiva histórica: os Kadiwéu e a “pedagogia da violência” (segunda metade do século XX). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, Curitiba, 2004. *Anais...*, Curitiba, 2004.

O ETNOCONHECIMENTO DE PLANTAS MEDICINAIS DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO REGULAR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MBO'EROY GUARANI KAIOWÁ DA ALDEIA GUAPO'Y DO MUNICÍPIO DE AMAMBAI – MS

Duadino Martines
Mariana Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

A cultura indígena tem recebido muita influência da cultura ocidental, tal como seu modo de vida, suas tecnologias e, também, o tratamento de doenças, usufruindo da medicina científica e do uso de medicamentos industrializados. Preocupado com esse processo histórico, o presente capítulo vem fazer o diagnóstico de como estão os saberes tradicionais dos jovens indígenas Guarani e Kaiowá da terra indígena Guapo'y do município de Amambai-MS. Este capítulo traz a discussão de como está o processo de articulação de ambos os conhecimentos, científico e tradicional, entre esse público.

A pesquisa surgiu da preocupação do pesquisador em desvendar como os estudantes veem os dois conhecimentos, pois este, que é formado em Ciências Biológicas e também é professor indígena, pertencente a essa terra tradicional, se vê preocupado em preservar os saberes de sua cultura. Durante as aulas de Biologia que ministra viu a necessidade de fazer uma discussão mais elaborada sobre o etnoconhecimento, o que pode ser enriquecido a partir dos resultados da pesquisa.

Com o presente trabalho percebe-se que o conhecimento sobre plantas medicinais representa, às vezes, o único recurso de tratamento de diversos grupos étnicos e algumas comunidades que vivem em Terra Indígena, pois o uso de plantas no tratamento e cura de doenças é uma prática muito antiga, utilizada pela humanidade desde muito tempo (MACIEL *et al*, 2002).

É muito amplo o campo de discussão sobre os saberes que a população em geral tem sobre o uso de plantas como remédio. Essa sabedoria é o resultado de junções e seleção de espécies de vegetais no cotidiano, conhecimento que busca adquirir com observações sobre os locais onde são encontradas, seu comportamento, e experiências visando a cura a partir de determinadas espécies de planta. Além de todos esses produtos se diferenciarem dos medicamentos alopáticos, devido, entre outros aspectos, ao não conhecimento do princípio ativo do remédio produzido, mas que, de alguma forma, acaba proporcionando o combate a uma doença (DI STAVI, 1996).

Muitas doenças são consideradas “doenças graves” por alguns grupos étnicos, pois envolve a espiritualidade. Para Baniwa (2006), na cultura indígena existem práticas antigas em utilizar a medicina alternativa, antes mesmo da colonização europeia, e que para eles não existe doença natural, biológica ou hereditária, mas adquirida, provocada ou merecida moral e espiritualmente, que foge dos princípios lógicos da ciência. Além disso, os indígenas estão baseados nas dimensões do espírito e do corpo, sem a primazia de uma ou de outra. A natureza, e não o homem é a fonte de todo o conhecimento. Cabe ao homem desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la.

Como forma de entender o significado desses saberes para os povos indígenas Guarani e Kaiowá foi realizada uma pesquisa que buscou compreender como esse povo se relaciona com esses saberes, compreender o significado cultural, interpretação do conhecimento, manejo e uso dos elementos da flora.

A Etnobotânica estuda espécies de vegetais e busca averiguar as sociedades humanas e suas interações ecológicas, genéticas, evolutivas, simbólicas e culturais com as plantas (PASA *et al*, 2004), sendo que uma pesquisa nessa área também facilita as práticas apropriadas ao manejo, conservação e utilização das mesmas (BECK; ORTIZ, 1997).

As plantas são muito importantes para a sobrevivência da espécie humana, sendo ela tradicional ou não, embora seu valor possa variar de espécie para espécie nos diferentes momentos de sua história. Atualmente tem-se procurado determinar o valor do uso de plantas nas diferentes etnias indígenas existentes no Brasil e nos outros países para se obter informações sobre suas práticas entre os povos indígenas e também no meio ambiente onde as plantas são encontradas (SILVA; ANDRADE, 2003).

O etnoconhecimento de plantas medicinais tem diminuído entre os povos indígenas. Isso acontece devido a muitos fatores como a degradação ambiental e a intrusão de novos elementos culturais acompanhados pela desagregação dos sistemas de vida tradicional, um patrimônio de valor inestimável para as futuras gerações (PINTO; AMOROZO; FURLAN, 2006). E, cada vez mais, diversos obstáculos provindos do cotidiano e normas do mundo atual, como a diminuição de áreas verdes, fontes de recursos vegetais, desvalorização do conhecimento popular e outros aspectos são colocados confrontando a sua continuidade (RODRIGUES, 1998; AMOROZO, 2002b).

Na atual conjuntura em que se encontram as aldeias Guarani e Kaiowá, percebe-se uma forte influência de tratamento de doenças com medicamentos farmacêuticos, a partir do trabalho que a SESAI¹ (Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena) realiza. A partir da pesquisa aqui empreendida, há indicações de que o conhecimento sobre plantas

¹ Considerando a Lei n. 12.314, de 19 de agosto de 2010, que autoriza a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, no âmbito do Ministério da Saúde (BRASIL, 2015).

medicinais tem tido menos procura, devido ao grande uso de remédios farmacêuticos nas aldeias indígenas. O uso exagerado de medicamentos industrializados compete e leva à diminuição de práticas tradicionais. Os medicamentos são comprados em farmácias, mercados e vendas dos municípios e outros são fornecidos gratuitamente pela farmácia do polo da SESAI, antiga FUNASA (Fundação Nacional da Saúde), que é responsável pela saúde indígena no Brasil (FERREIRA; OSÓRIO, 2013). Procuram, por meio da saúde, trabalhar ações de inclusão social e ainda ações de prevenção e controle de doenças, ocasionados pela falta ou inadequação de saneamento básico (COSTA, 2007).

Desenvolver a pesquisa “O Etnoconhecimento de plantas medicinais” representa uma contribuição à preservação desse conhecimento adquirido ao longo das gerações para o povo Guarani e Kaiowá, que constantemente passa por um processo de influência cultural e social em seus *tekoha*.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é diagnosticar como esse processo influenciou os estudantes que estão no último ano do Ensino Médio, fazendo um levantamento sobre o conhecimento de plantas medicinais da Escola Estadual Indígena Mbo’eroy Guarani Kaiowá do *tekohaGuapo’y*, no município de Amambai-MS. A pesquisa apresenta os resultados de um questionário elaborado pelo pesquisador e das oficinas, que foram importantes para frisar a importância do trabalho e análise dos resultados com os envolvidos no levantamento dos dados obtidos.

1. MATERIAIS E MÉTODO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS LOCALIDADES ESTUDADAS

Em Mato Grosso do Sul, região em que se recortam biomas megadiversos, tais como Mata Atlântica, Pantanal e Cerrado, encontra-se uma população indígena estimada em 60 mil pessoas (FIALHO, 2014), quase 10% da população indígena total no Brasil. Estes contingentes, em

Mato Grosso do Sul, agrupam-se em povos distintos: Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié, Terena, Guarani e Kaiowá, Kamba e Atikum. Dentre eles, os Guarani e Kaiowá representam uma população em torno de 48 mil indivíduos (CHAMORRO, COMBÈS, 2015).

A reserva de Amambai está localizada no município de Amambai, MS. É uma das mais antigas da região e foi demarcada pelo SPI em 1915. Quando a reserva foi criada, os Guarani e os Kaiowá viviam nas redondezas, trabalhando nas fazendas, ou residindo em aldeias dispersas pela região, que foram sendo gradativamente desarticuladas pela expansão das frentes de ocupação agropastoril, sendo sua população recolhida no interior das reservas demarcadas como espaço destinado à ocupação indígena. O objetivo do governo em criar as reservas foi o de juntar os índios que viviam esparramados em vários cantos da região para liberar as terras aos fazendeiros para praticar agricultura e criar gado. Por esse motivo, os índios foram levados para essa área demarcada como reserva, mas muitos indígenas não queriam ir para esse local, e muitos insistiam em permanecer trabalhando nas redondezas da aldeia. Nas primeiras décadas do século XX poucas famílias Guarani e Kaiowá viviam na terra demarcada, que apresentava áreas de terra próprias para a agricultura, com solos férteis e cobertura florestal, áreas de cerrado e campo. Todas estas áreas eram utilizadas para as práticas produtivas dos Kaiowá e Guarani, segundo seus usos e costumes.

A Escola Estadual Indígena Mbo'ero y Guarani Kaiowá, criada em 24/05/2005, pelo decreto nº.11.801, está localizada na Aldeia Amambai, Município de Amambai/MS, Rodovia Amambai/Ponta Porã – km 05. A escola oferece ensino médio na modalidade regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo em 2016, um total de 370 alunos. Possui 17 professores, sendo que 07 deles indígenas habilitados, 02 coordenadores pedagógicos, 08 funcionários administrativos e um gerenciador de mídias tecnológicas. O trabalho educativo é norteado dentro dos princípios de educação tradicional dos Guarani Kaiowá.

A história dos povos indígenas em nosso país é marcada por violências e um misto de invasão, demarcação sem planejamento e uma ocupação desenfreada, com o objetivo de resolver tais problemas de falta de área indígena, são as trágicas consequências da política indigenista praticada pelo governo brasileiro (CIMI, 2014).

2. LEVANTAMENTO DA ÁREA ESTUDADA E ANÁLISE DE DADOS.

A Escola Estadual Indígena Mbo`eroy Guarani Kaiowá está inserida numa sociedade estritamente indígena e para cumprir com a tarefa de educar e ensinar deve conhecer os aspectos social, cultural e econômico desta sociedade. A escola atende uma clientela de ensino médio e EJA, portanto, jovens adolescentes e adultos que não conseguiram terminar em tempo hábil seus estudos.

Por fazer fronteira com a sociedade não indígena, os moradores da aldeia Amambai recebem a influência dos vizinhos, que nem sempre são boas, devido aos problemas recorrentes nesse processo histórico de ficar na Terra indígena ou ir para as periferias da cidade (VIEIRA, 2005). A clientela da escola tem seus anseios, seus sonhos, semelhantes aos dos jovens não índios. Ouvem as mesmas músicas, sofrem a influência da mídia televisiva e sonham com uma sociedade mais justa. A escola é um local de encontro dos jovens que trocam suas alegrias e angústias. Porém a escola deve ir além do simples encontro e bem conviver. Ela deve considerar os desejos da população onde ela está inserida.

[...] É também um espaço de encontro entre dois mundos duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-

-la, teoricamente como “fronteira” o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”. (TASSINARI, 2001, p.47).

Por isso a escola, considerando a língua e os costumes, deve oferecer uma educação voltada para um caminho mais justo, trazendo os pais à participação em reuniões, projetos que levem à construção da escola que a sociedade indígena local deseja.

Este povo está à deriva da política econômica do país, pois ela não tem formação profissional, não tem um sistema de saúde adequado, a agricultura é pouco desenvolvida devido à pobreza do solo e técnicas de plantio ultrapassadas que não rendem grandes colheitas. Resta aos pais de família se deslocar a outros locais distantes de seus familiares para buscar parcos proventos.

A renda da população indígena de Amambai se distribui da seguinte maneira: trabalho em usinas de álcool, sendo levados por contratos para outras cidades, permanecendo por volta de 60 a 70 dias sem retornar para a aldeia; trabalho nas fazendas, muitas vezes recebendo por dia ou contrato de trabalho por período limitado; bolsa família, quando a família tem filhos estudando; aposentadoria quando atingem a idade mínima exigida pelo INSS. Poucos, com ensino superior, trabalham nas escolas como professores em séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e na área da saúde como técnicos e enfermagem padrão, agentes indígenas de saúde, sendo esta uma grande conquista para a comunidade.

O levantamento dos dados foi realizado no período de outubro a novembro de 2016. A escolha dos entrevistados foi por meio de uma amostragem intencional não probabilística, em que foram entrevistados os estudantes do 3º ano de ensino médio da Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá de Amambai- MS. A implicação de o pesquisador estar presente no processo da investigação e que, por estar incluída

no campo, sua ação (entrevistas, questionários, dinâmicas, análises de dados e devolução das informações obtidas) foi uma forma de obter informações (SERAPIONI, 2009).

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e observação participante. A partir destes procedimentos foram levantadas as seguintes informações e que constavam como objetivos a serem alcançados: dados sobre o conhecimento etnobotânico dos estudantes do 3º ano da Escola Estadual Indígena, sendo que são duas turmas, 3º ano A, com 30 alunos matriculados, e o 3º ano B, com 34 alunos matriculados; a identificação das diversas espécies vegetais citadas; obtenção de informações das plantas medicinais com sua indicação; partes das plantas utilizadas e identificação de com quem o aluno aprendeu sobre a temática.

A análise dos questionários levou em consideração a individualização dos dados, sendo que cada um responde sem que haja interferência ou indução de outros, sendo este um requisito para a análise quantitativa dos mesmos e que facilita na obtenção dos resultados (BEGOSSI, 1996; AMOROZO, 2002b).

Segundo Freitas (2004), deve-se, através dos dados disponíveis em sua pesquisa, explorar quanti-qualitativamente e assim obter informações que possam trazer respostas à problemática tratada, além do que dependerá das técnicas utilizadas para se obter essas informações. A análise de dados mostrará se a hipótese levantada pelo pesquisador se confirma ou se chega a outro resultado.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Uma pesquisa qualitativa se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos do estudo de caso que consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Questionários semi-estruturados e entrevistas foram realizados com o objetivo de conhecer os alunos indígenas e os saberes que possuem sobre as questões ambientais que afligem a reserva e sua posição enquanto indígenas no que tange à educação ambiental e uso de plantas com fins medicinais (SANTOS *et al*, 2005). Após a elaboração de questionário, com a autorização da direção e coordenação da escola, os questionários foram aplicados. Os dados foram transcritos e as respostas analisadas. Os resultados são apresentados a seguir.

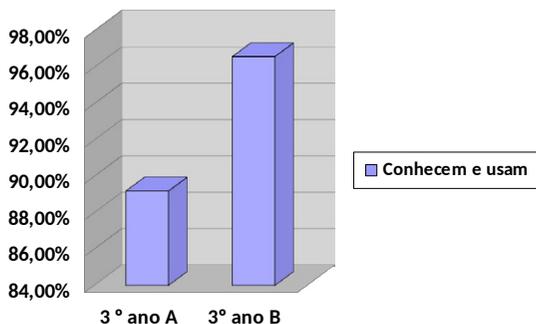
Tabela 01: Dados sobre a identificação dos entrevistados

Série	Número de Entrevistados	Entrevistados do sexo Masculino	Entrevistados do sexo Feminino	Idade
3º ano A	30	17	13	16 a 19 anos
3º ano B	25	13	12	16 a 19 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a identificação, fez-se análise do conhecimento que seus pais apresentam sobre plantas medicinais do qual se obteve o seguinte resultado:

Gráfico 01: O conhecimento que os pais apresentam sobre plantas medicinais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos dados levantados sobre o conhecimento dos pais, obteve-se o seguinte resultado que segue abaixo na tabela:

Tabela 02: Dados do conhecimento dos pais sobre plantas medicinais.

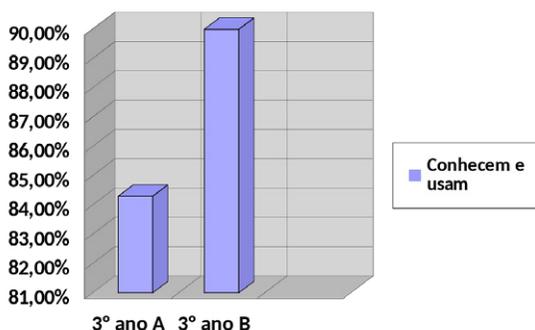
Série	Respostas	Nome Popular	Nome Científico
3º ano A	40%	Laranja, Alecrim e Goiaba, Boldo	<i>Citrus sinensis, Rosmarinus officinalis, Psidium guajava, Coleus barbatus</i>
	5%	Conhecem, mas não sabem o nome das plantas	
	55 %	Não responderam	
3º ano B	33,4 %	Ipê, Aroeira. Eucalipto, Barbatimão, Babosa, Sabugueiro, Boldo, Marcela.	<i>Tabebuia avellanadae, Myracrodruon urundeuva Eucalyptus globulus, Stryphnodendron barbadetiman, Sambucus nigra Coleus barbatus, Achyrocline satureoides.</i>
	13,4 %	Conhecem, mas não sabem o nome das plantas	
	53,2 %	Não responderam	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com esse levantamento pode verificar que os pais conhecem e utilizam plantas medicinais, apesar da maioria apresentar maior conhecimento no 3º ano B do que no 3º ano A como pode ser observado na tabela de nº 01.

A seguir no gráfico 02 traz a análise do conhecimento que seus avós apresentam sobre plantas medicinais do qual se obteve o seguinte resultado:

Gráfico 02: O conhecimento que os avós apresentam sobre plantas medicinais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos dados levantados sobre o conhecimento dos avós, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 03: Dados do conhecimento dos avós sobre plantas medicinais.

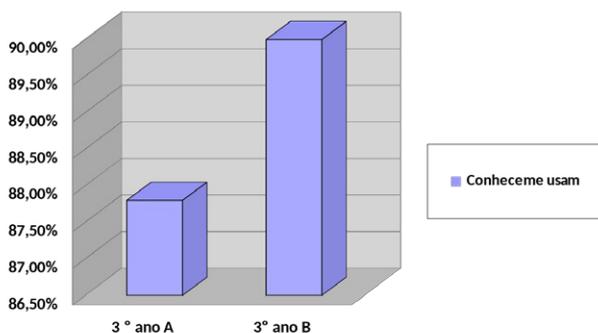
Serie	Nº de resposta	Nome Popular	Nome Científico
3º ano A	4 %	Folha de Eucalipto, Cipó-mil-homens, Cedro, Hortelã	<i>Eucalyptus globulus</i> , <i>Aristolochia triangulari</i> , <i>Cedrela fissilis</i> , <i>Mentha arvensis</i> .
	59 %	Conhecem, mas eles não sabem dizer quais	
	. /)	Não responderam	
	8 %	Não Utilizam	
	11 %	Os avós já faleceram	
3º ano B	27 %	Aroeira, Peroba, Guavira; Yvyra pytã, Sabugueiro, Babosa, Boldo, Erva Santa Maria, Barbatimão.	<i>Myracrodruon urundeuva</i> , <i>Aspidosperma ramiflorum</i> <i>Campomanesia xanthocarpa</i> , <i>Peltophorum dubium</i> , <i>Sambucus nigra</i> , <i>Aloe vera</i> , <i>Coleus barbatus</i> , <i>Chenopodium ambrosioides</i> , <i>Stryphnodendron barbadetiman</i> ,
	14 %	Não Utilizam	
	59 %	Não responderam	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o levantamento de dados pode-se averiguar que os avós dos entrevistados ainda conhecem e utilizam muito as plantas medicinais e pode-se observar no Gráfico 2. Esse resultado reflete uma íntima relação dos mais velhos com os saberes tradicionais, os quais receberam menos influência da cultura de fora comparado com os mais novos, dependendo muitas vezes somente desse recurso natural, que em suas respostas deixam claro que sabem que seus avós conhecem, mesmo não sabendo o nome da planta.

Também se fez um levantamento dos saberes dos seus parentes mais próximos como os tios, o qual se obteve o seguinte resultado:

Gráfico 03: O conhecimento que os tios apresentam sobre Plantas medicinais.

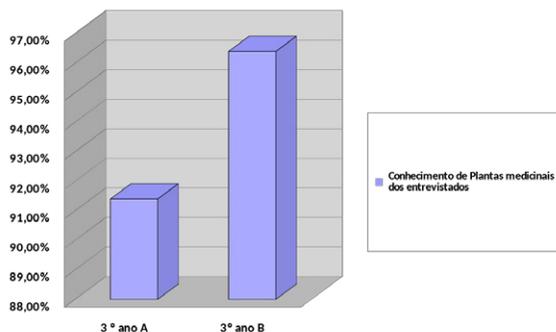


Fonte: Elaborado pelos autores.

Com esse levantamento pode-se averiguar que os tios dos entrevistados também conhecem e utilizam muito as plantas medicinais sendo que o resultado obtido foi mais de 80% nas duas turmas.

Logo, se fez um levantamento para averiguar se os alunos também conhecem Plantas Medicinais, cujo resultado segue abaixo:

Gráfico 04: Dados do conhecimento dos alunos sobre plantas medicinais



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 04: Lista de plantas citadas pelos alunos do 3º ano A .

Nome da planta em guarani	Nome da planta em português	Para que usa	De que forma	Parte utilizada
Ka'arê	Erva Santa Maria	Falta de apetite	Com água fria	Folha e caule
Jatei Ka'a	Macela	Dor de estômago	Chá	Flor e folha
Bordo	Boldo	Dor de estômago	Com água fria	Folha
Chiru Piré	Sem nome	Dor de garganta e tosse	Chá	Casca
Murukuja	Maracujá	Dor de estômago	Chá	Folha jovem
Pipikatĩ	Fedegoso	Dor de cabeça	Passando amassado na cabeça	Folha e caule
Seyro	Cedro	Pra ter voz bonita	Mistura-se com água	Folha

Fonte: Elaborado pelos autores.

No 3º ano A, a maioria não respondeu a questão proposta, sendo que apenas 40% responderam o nome da planta e para qual doença é utilizada. Mas pode-se observar que o nome de plantas se repete, como as plantas medicinais de conhecimento mais comum, como Boldo e a Erva Santa Maria.

No 3º ano B obteve-se o seguinte resultado: apesar da maioria demonstrar os saberes sobre as Plantas Medicinais, foram poucos que responderam os questionários.

Na análise dos dados pode-se observar que houve questionários sem respostas, o que se observa na tabela sobre os conhecimentos de plantas medicinais dos alunos em ambas as turmas. Durante a pesquisa houve alunos que não souberam responder especificamente o nome da planta tanto em português como no guarani, ou também para qual doença e qual parte utilizar, devido a essas dificuldades houve questionários que os entrevistados optaram por não responder.

Tabela 05: Lista de plantas citadas pelos alunos do 3º ano B .

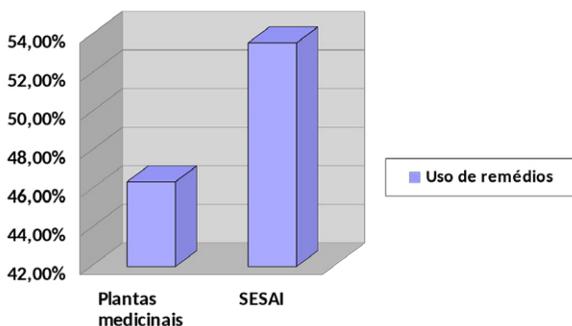
Nome da planta em guarani	Nome da planta em português	Para que usa	De que forma	Parte utilizada
Kurupikay	Sem nome	Dor de barriga	Chá	Raiz
Mandi'õ Pyvo	Sem nome	Recuperação pós- parto	Xarope	Raiz
Jatei Ka'a	Marcela	Dor de estômago	Chá	Flor e folha
Bordo	Boldo	Dor de estômago	Com água fria	Folha
Pindo Ramiguã	Sem nome	Dor de estômago	Chá	Raiz
Sem nome	Árvore Mágica	Tuberculose	Chá	Casca
Ka'arẽ	Erva Santa Maria	Falta de apetite	Com água fria	Folha e caule
Poty Morotĩ	Flor Branca	Gonorréia	Chá	Flor
Sem nome	Camomila	Cólica	Chá	Folha e semente
Jata'yva	Jatobá	Dor de estômago	Chá	Casca
Mba'e vai	Maconha	Dor muscular	Amassado num liquido	Folha

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com esse resultado verificamos que os alunos conhecem as plantas medicinais. Além disso, observamos que existem plantas com nome em guarani que eles não sabem em português, mas que são importantes no tratamento de algumas doenças.

A partir dos anos a saúde indígena passou a ser assistida pela FUNASA e logo pela SESAI, no qual encontramos hoje muitos postos de saúde nas aldeias, além de agentes de saúde da própria comunidade que trabalham em prol de melhores condições de vida dentro da aldeia. O tratamento das doenças passou a ser de responsabilidade da SESAI, que oferece ao indígena consulta médica e remédios gratuitos. Mas têm aqueles que ainda utilizam métodos tradicionais, fazendo uso apenas de plantas como tratamento. Devido a isso também foi levado em consideração a seguinte questão: que tipo de tratamento se procura primeiro, o uso de remédios feitos com Plantas Medicinais ou oferecidos pela SESAI? Os resultados se encontram a seguir:

Gráfico 05: Dados sobre a utilização de Plantas Medicinais ou do posto da SESAI do 3º ano A.

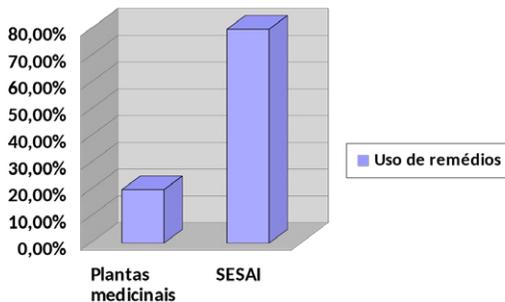


Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o resultado obtido pode-se observar que no 3º ano A a procura pela utilização de plantas é menor do que os remédios do posto da SESAI. Nos gráficos sobre conhecimento dos pais, avós, tios e outros, constatamos que ambos ainda utilizam muito as plantas para o tratamento de doenças e que mesmo que conheçam poucas plantas ainda procuram bastante os tratamentos com elas.

No 3º ano B esse valor aumenta no que se refere a uso de remédio do Posto da SESAI, sendo que 80 % disseram que procuram primeiro o Posto da SESAI e apenas um percentual muito baixo recorre às plantas medicinais, o que se verifica no gráfico de nº 06:

Gráfico 06: Dados sobre a utilização de Plantas Medicinais ou do posto da SESAI no 3º ano B.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os dados demonstram que a maioria procura primeiro remédios adquiridos pela SESAI. Mesmo conhecendo as Plantas Medicinais esse número decai, sendo que a utilização dos remédios industrializados encontrados na SESAI se mostra de mais fácil aquisição, pois basta ir a um posto de saúde e fazer uma consulta. Logo o uso de remédios à base de plantas se torna de segundo plano. Isso se deve aos seguintes

fatores: pela facilidade de ir ao um posto de saúde, onde tem toda uma equipe de profissionais da saúde, e pela escassez e diminuição de seus recursos naturais, o que torna o uso de plantas medicinais segunda opção.

O conhecimento que os povos indígenas têm sobre a natureza é imenso, os quais são conhecidos como protetores da mata. E dentro da cultura desses povos existem os rezadores, que são conhecidos como grandes sábios que cuidam da saúde física e espiritual. Apesar da comunidade indígena ser influenciada pela biomedicina, esta não destrói as práticas já existentes, mas que ao invés disso acrescenta novas possibilidades de curas.

A doença e as preocupações para com a saúde são universais na vida humana, presentes em todas as sociedades. Cada grupo organiza-se coletivamente – através de meios materiais, pensamento e elementos culturais – para compreender e desenvolver técnicas em resposta às experiências, ou episódios de doença e infortúnios, sejam eles individuais ou coletivos. Com esse intuito, cada e todas as sociedades desenvolvem conhecimentos, práticas e instituições particulares, que se pode denominar sistema de atenção à saúde (LANGDON, WIIK, 2010, p.178).

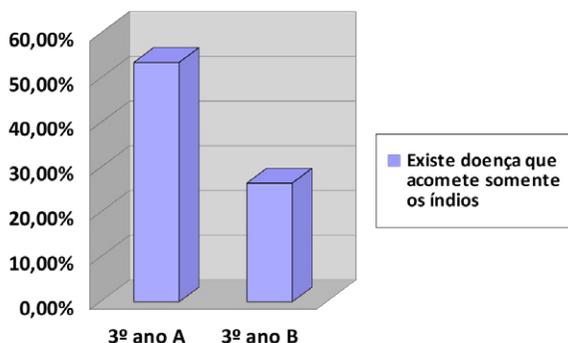
Sendo assim, são consideradas algumas das possibilidades de cura ou pelos médicos ou pelos outros especialistas, como os rezadores, ou ainda que possam ocorrer tratamentos sincréticos, onde as duas alternativas são utilizadas pelo doente que aceita explicações da medicina ortodoxa e dos especialistas culturais ou dos rezadores (AMOROZO; DI STASI, 1996). Esther Langdon corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

Ver a doença como experiência implica entendê-la “como um processo subjetivo construído através de contextos socioculturais e vivenciado pelos atores”. O contexto sociocultural é relevante para compreender tanto a definição da doença em si quanto a escolha das práticas de cura empregadas. Desta maneira, a cosmologia de um grupo é também um fator na constituição dos itinerários de diagnóstico/tratamento (2014, p. 1026).

Além disso, dentro da cultura indígena existem conhecimentos que são respeitados e costumes que são praticados sem questionamento. Neste sentido, destacamos que existem doenças que acometem somente aos indígenas e que só podem ser curadas com reza e tipos específicos de plantas recomendadas pelo rezador, fugindo cada vez mais dos princípios lógicos da ciência.

Nesse sentido, fez-se um levantamento de dados se os alunos conhecem alguma doença que acomete somente os índios, onde se obteve o seguinte resultado:

Gráfico 07: Dados sobre a existência de doenças que acometem somente os índios.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar que no 3º ano A, mais da metade dos entrevistados acredita que existem doenças que podem acometer somente os índios e no 3º ano B, menos de 30% acreditam que sim. Desses resultados se obteve também quais são essas doenças.

Tabela 06: Dados sobre as doenças que acometem somente os índios e quem trata dessas doenças.

Serie	Doença	Quem Trata essas doenças
3º ano A	Feitiços	Rezadores e que só o índio pode curar outro índio. E os mais antigos (idosos)
3º ano B	Doença relacionada a espíritos	Rezador

Fonte: Elaborado pelos autores.

No 3º ano A todos responderam feitiço, que se trata de um encantamento ou atração que são provocados pelos seus praticantes, e quem trata desse tipo de doença espiritual são os rezadores e os mais antigos (idosos), que são os únicos que conhecem as rezas e plantas específicas que podem curar o paciente. De acordo com Meliá e Gruenberg (2008):

El *tesapyso* –el vidente– (*ñande ru*, también) se puede comunicar directamente con los *tupānguéra* para encontrar la causa de la enfermedad. *Ha'e tupārechaha* –él es quien ve a dios– (*joechakary*), conoce el *mborahéi puku* (*herosypy*) y ve y escucha a larga distancia. El es el único que puede localizar el *mohāy* del *paje vai*: um objeto maligno que causa la enfermedad y muerte por hechicería (MELIÁ; GRUENBERG 2008, p. 170).

Já no 3º ano B não apresentava nenhuma resposta, apenas que as doenças são tratadas pelos rezadores.

Para os povos indígenas existem duas maneiras de se contrair doenças: por provocação de pessoas (feitas) e por provocação de doenças (reação). O pajé (rezador) é um profundo conhecedor dos segredos e das capacidades da natureza, possuem a função de administrar e manter um mínimo de equilíbrio entre os seres vivos, tanto tem o poder de curar doenças como restabelecer o equilíbrio das coisas, quanto pode provocar

doenças ou morte, com a mesma finalidade de estabelecer o equilíbrio natural (BANIWA, 2006).

Na comunidade indígena analisada observa-se uma mútua relação de respeito aos rezadores, pois muitos associam aos seus familiares como pais e avós, ou alguém que seja um profundo conhecedor de saberes tradicionais de sua cultura, pois o povo Guarani e Kaiowá é muito espiritual, o rezador é visto como o responsável pelo equilíbrio entre o corpo e o espírito. A seguir, as principais doenças tratadas pelos rezadores:

Tabela 07: Dados sobre as doenças tratadas pelo rezador.

Série	Doença tratada pelo Rezador
3º ano A	Feitiço, batismo e qualquer doença.
3º ano B	Macumba, “Qualha Virada”, batismo de plantaço e recém-nascido e qualquer doença física.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Das doenças citadas pode-se destacar o termo: Macumba que se trata de um termo utilizado pelos Guarani e Kaiowá para designar um malefício causado por quem realiza essa prática e que tem por finalidade prejudicar o outro. Logo, outro aspecto muito importante foi à citação de que o rezador cura “Qualha virada”, a diarreia infantil. Entre os Kaiowá e Guarani, a diarreia infantil pode ser causada por coalho virado, cujo termo na língua guarani é “*kamby ryru jere*”. Nestes casos, a identificação dos fatores que definem o coalho virado é variada. A explicação mais comum refere-se a um movimento brusco que a criança faz logo após a refeição, por exemplo, pular de uma árvore. Ou ainda, quando a criança “comeu alguma coisa que fez mal”, que na língua guarani é “*tupichua*” (ADORNO & PÍCOLI, 2008).

As comunidades indígenas são conhecidas como protetores da natureza onde existe um respeito ao meio ambiente, do qual se extrai apenas o necessário. Levando em consideração a imensa quantidade de espécies de vegetais encontrados na natureza, os conhecimentos dos povos nativos são de muita importância. Como residem muito próximos da natureza possuem um contato muito grande com as espécies de plantas e, devido a isso, também averiguou se existem Plantas Medicinais localizadas perto de suas casas onde, na medida do possível, observa-se que algumas são cultivadas em suas residências e outras são retiradas do mato, onde muitas se tornam escassas. Com isso obteve o seguinte resultado:

Tabela 07: Dados sobre as doenças tratadas pelo rezador.

Serie	Nº de resposta	Nome da Planta	Nº não respondido
3º ano A	58 %	Marcela, boldo, babosa, erva doce, hortelã, alecrim, cipó milon, erva santa maria	42,8 %
3º ano B	52 %	Boldo, erva cidreira e coquinho, arvore vermelho, cipós, eucalipto, aroeira, <i>chiru piré</i> .	45 %

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.1- OFICINAS

Para uma melhor análise dos dados obtidos foram realizadas duas oficinas durante as aulas de Biologia com a orientação do professor e pesquisador do presente trabalho. A 1º oficina realizou-se durante o mês de novembro de 2016, com o tema “Uso de Plantas como remédio - *Jeporu Pohã Ñaná*”, que teve como objetivo trazer aos estudantes o resultado do que havia sido realizado na pesquisa e ouvir relatos de como era tratado o uso de medicina tradicional entre os jovens indígenas e seus familiares.

Apesar da timidez, mantendo um diálogo bilíngue em português e em Guarani com perguntas “*Nde reikuaa ha reiporu pohã Ñaná? Você conhece e usa plantas medicinais?*” começaram a entender que precisavam perguntar para obter informações que estavam causando dúvidas entre eles como, por exemplo, porque a pesquisa estava sendo realizada?

3.1.1. OFICINA 1

A primeira oficina foi realizada com a turma do 3º ano A e a outra com o 3º ano B. Foram divididos assim para não atrapalhar o andamento das aulas, pois foram realizadas no horário de aula que acontecem no período vespertino. Na turma de 3º ano A participaram 30 alunos e na turma do 3º ano B participaram 32 alunos, além de outros professores. Foram utilizados como material de apoio o quadro e os dados impressos.

A 1º oficina começou com a exposição do tema em guarani - *Jeporu Pohã Ñaná*, que significa *Uso de plantas medicinais*, mostrando que é um saber que faz parte da cultura indígena e os conceitos científicos sobre o assunto. Ao longo da oficina os alunos começaram a relatar como acontece o uso de plantas e se eles acontecem.

Relatos: “apesar de não saber o nome das plantas medicinais, eu sei que meus familiares usam” ou “primeiro procuro o posto da Sesai”, “alguns remédios são muito escassos”. Antigamente se valorizava mais o uso de plantas medicinais e conseqüentemente as rezas e batismos, como fica claro, por exemplo, no relato de um aluno “antigamente se usava mais planta, porque não existia a SESAI, e era o único recurso que se tinha”. Toda essa reflexão se deve a grandes mudanças ambientais, sociais que acabam interferindo em toda a comunidade. Outro aluno relata “tinha mais batismo de plantação em época de plantação e batismo de crianças”; outro dizia “eu procuro o posto de saúde porque lá já tem remédio pronto”. Com isto perceberam que é de interesse da maioria dos alunos conhecer os valores que seus antepassados têm, mas que fica difícil tratar desses assuntos sem mencionar o atendimento da SESAI. Com

o atendimento da SESAI facilitou muito o acesso dos indígenas Guarani e Kaiowá a uma nova forma de tratamento de doenças até então muito escasso nas aldeias indígenas.

Com essa discussão coletiva, sobre o uso de Plantas Medicinais, os alunos ficaram muito interessados em discutir o assunto, participavam e era nítida a expressão de interesse e prestavam muita atenção aos dados apresentados.

A primeira oficina demonstrou aos alunos a importância da pesquisa, e assim foi possível também fazer o registro fotográfico do trabalho que estava sendo realizado. E através do diálogo simples e aberto com os grupos foi possível falar sobre a pesquisa e também ouvir os relatos dos alunos, não ficando um diálogo somente do entrevistador para com eles (MEDEIROS; CABRAL, 2001).

Figura 1: A Escola onde a pesquisa foi realizada.



Fonte: Duadino Martines (2016).

3.1.2- OFICINA 2

A segunda oficina aconteceu na última semana de novembro de 2016, e teve como objetivo mostrar aos alunos os resultados obtidos pelo

estudo. Com isso os alunos puderam ter ciência dos resultados parciais obtidos de que o conhecimento sobre plantas medicinais diminuiu entre os jovens, mas que ainda conhecem e usam a medicina alternativa.

A segunda oficina teve como tema “*Mba'é Aikuaa Pohã Ñaná rehegua*” que significa “O que eu sei sobre plantas medicinais”. Durante a oficina os alunos relataram que conversaram com os seus pais, avós e familiares sobre essa pesquisa e que era de suma importância discutir tais assuntos. Um aluno do 3º ano A relatou “meus pais e avós gostaram muito que eu me interessasse em conhecer as plantas medicinais”; outro aluno do 3º ano B disse “depois da oficina pedi para meus pais me ensinarem todas as plantas medicinais que eles conhecem”.

Figura 2: Mostra de alguns remédios que os próprios alunos trouxeram para a oficina



Fonte: Duadino Martines (2016).

Com a exposição dos resultados da pesquisa, os alunos perceberam que realmente precisam ser valorizados esses conhecimentos que diminuiram muito nos últimos anos, pois o próprio resultado do estudo realizado entre eles comprovou isso.

Outro questionamento que surgiu foi o papel do rezador. Por meio da pesquisa demonstrou-se que é fundamental o papel do rezador, porque é ele que conhece as plantas e seus respectivos usos, mas durante a oficina alguns alunos diziam “o rezador só cura macumba ou feitiço”, outros diziam “quando uma criança fica com “Qualha virada” é o rezador que cura”, enquanto outros afirmavam “...o rezador, benze, batiza plantação e um recém-nascido também”.

Com o desenvolvimento da pesquisa verificou que se atribui ao rezador um profundo conhecedor de técnicas de manejo, manipulação e coleta das plantas medicinais. O pesquisador pôde contribuir no diálogo, pois sendo também além de biólogo, indígena Kaiowá, é neto de rezadores que sempre o incentivaram a valorizar esses saberes tradicionais.

Mesmo surgindo muitas dúvidas no decorrer das oficinas ficou claro que a maioria dos jovens Guarani e Kaiowá da presente escola colaboraram com suas indagações e expõem a sua opinião sendo esse o objetivo, uma reflexão a partir deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do trabalho pode-se observar que o Etnoconhecimento de plantas medicinais entre dos jovens da cultura Guarani e Kaiowá residentes na aldeia *Guapo'y* em Amambai-MS ainda é muito forte, mesmo sofrendo toda essa interferência em seu processo histórico. A importância da pesquisa entre os estudantes do 3º ano da Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá foi demonstrada nas oficinas sobre o assunto proposto, já que convivem com uma realidade muito diferente nos dias atuais como presença de Postos de Saúde da SESAI nas aldeias e a progressiva diminuição na procura dos rezadores tradicionais locais.

Ao apresentarem uma redução nos saberes, no conhecimento e uso das plantas com finalidades terapêuticas, os dados também mostraram que os jovens precisam de um incentivo para conhecer tais práticas

de sua cultura que, ao longo dos anos, vêm sofrendo muitas mudanças, principalmente com a falta de espaço, entre outros fatores que se encontram presentes no cotidiano dessa comunidade indígena.

Conclui-se que é de grande valia o levantamento sobre a temática que discuti não apenas para o conhecimento dos estudantes, mas para outros aspectos históricos, culturais e para a localidade onde ela se realizou. Apesar da alta consciência indígena e das leis mais favoráveis à proteção dos conhecimentos tradicionais, muitos saberes estão desaparecendo diante da pressão da cultura dominante e da globalização (BANIWA, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira e PICOLI, Renata Palópoli. Cuidado à saúde de crianças kaiowá e guarani: notas de observação de campo. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano*. [online]. 2008, vol.18, n.1, pp. 35-45. ISSN 0104-1282.

AMOROZO, Maria. C. M. A Abordagem Etnobotânica na Pesquisa de Plantas medicinais. In: DI STASI, L. C. (Org.). *Plantas medicinais: Arte e Ciência*, Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: EDUSP, 1996. p.47-68.

AMOROZO, Maria. C. M. Uso e Diversidade de Plantas Medicinais em Santo Antonio de Leverger, MT, Brasil. *Acta Botânica Brasileira*. V.16, n.2, p.189-203. 2002b.

BANIWA, Gersem S. L.; *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Série Vias de Saberes N°1. Coleção: Educação para todos. Pagina 173-174. Brasília-DF, 2006.

BECK, H. T.; ORTIZ A. 1997. Proyecto etnobotánico de la comunidad Awá en el Ecuador. Pp. 159-176. In: M. Rios & H.B. Pedersen (eds.). *Uso y Manejo de Recursos Vegetales*. Memorias del II Simposio Ecuatoriano de Etnobotánica y Botánica Economica, Quito.

BEGOSSI, Alpina.; HANAZAKI, Natalia; SILVANO, Renato. A. M. Ecologia Humana, Etnoecologia e conservação. In: AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. P. (Ed.). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*. Rio Claro: Unesp. 2002. p. 93-128.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto/Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL, *Conselho Nacional de Saúde*. 2015 Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2010/20_ago_lei_sesi.htm#:~:text=Foi%20publicada%2C%20nessa%20sexta%2Dfeira,comunidades%20de%20todo%20o%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 28 maio 2018.

CIMI, *Violência contra os Povos Indígenas no Brasil* – Dados de 2014.

CHAMORRO, Graciela, COMBÈS Isabelle. *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*, MS: Ed. UFGD, Dourados-2015.

DI STASI, Luiz Claudio. Conceitos básicos na pesquisa de plantas medicinais. In: DI STASI, L.C. (org.). *Plantas medicinais: arte e ciência*. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: Unesp. p. 23-27. 1996.

FIALHO, Fernanda. *Mato Grosso do Sul 2000-2013*, org. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 168 p.: il. ; 2014.

FREITAS, Henrique. *Técnica inovadora para análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: ISBSI – Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação, PUCRS-UFRGS-UNISINOSUCS, 13-14, p.205-212. 2004.

LANGDON, Esther. Os diálogos da antropologia com a saúde: contribuições para as políticas públicas. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2014, vol.19, n.4, pp.1019-1029. ISSN 1413-8123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n4/1413-8123-csc-19-04-01019.pdf> 81232014000401019. Acesso em: 18 fev. 2016.

LANGDON, Esther; WIIK, Flavio. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 2010.

MACIEL Maria. A. M; PINTO Angelo. C; JUNIOR, Valdir. F. V; GRYNBERG, Noema; ECHEVARRIA, Aurea. *Plantas Medicinais: a necessidade de estudos multidisciplinares*. Química Nova, vol. 25, No. 3, 429-438, 2002.

MEDEIROS, Lis C.; CABRAL, Ivone E. O Cuidar Com Plantas Medicinais: Uma Modalidade De Atenção À Criança Pelas Mães E Enfermeira-Educadora. *Rev. latino-am. Enfermagem* - Ribeirão Preto - v. 9 - n. 1 - p. 18-26 - janeiro 2001.

MELIÁ, Bartomeu; GRÜNBERG, George; GRÜBERG, Friedl. *Etnografia Guaraní Del Paraguay Contemporâneo, Los Pai-Tavyterã*. 2ª Ed. Assunção: Universidade Católica Nossa Senhora de Assunção. 2008.

PASA, Maria Corette; SOARES, João Juarez; GUARIM NETO, Germano. Estudo etnobotânico na comunidade de Conceição-Açu (Alto da bacia do rio Aricá Açu, MT, Brasil). *Acta Bot. Bras.*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 195-207, June 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-33062005000200001>. Acesso em: 16 set. 2016.

PINTO, Erika de Paula Pedro; AMOROZO, Maria Christina de Mello; FURLAN, Antonio. Conhecimento popular sobre plantas medicinais em comunidades rurais de mata atlântica - Itacaré, BA, Brasil. *Acta Botanica Brasilica*, v. 20, n. 4, p. 751-762, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/69131>. Acesso em: 25 set. 2016.

RODRIGUES, Valeria. E. G. *Levantamento Florístico e Etnobotânico de plantas medicinais dos cerrados na região do Alto Rio Grande – Minas Gerais*. 1998. 234p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

SANTOS, Edmilson T. C.; CARNEIRO TOMAZELLO, Maria Guiomar. *Educação Ambiental Para Índios: Uma educação necessária? Enseñanza De Las Cièncias*, Número Extra. VII Congreso, 2005.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2000, vol.5, n.1, pp.187-192.

SILVA V. A. e ANDRADE L. H. C. O significado cultural das espécies botânicas entre indígenas de Pernambuco: o caso Xucuru. *Biotemas*, 17 (1): 79 - 94, 2003.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/FAPESP/MARI, 2001. p. 44-70.

VIEIRA, José Maria T. *Entre a aldeia e a cidade: o “trânsito” dos Guarani e Kaiowá-no Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PAJELANÇA TERENA NA ALDEIA TERERÉS

Diâneffer da Silva Figueiredo

Saulo Conde Fernandes

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordamos como a Pajelança (complexo sócio-cultural xamânico) se expressa na Aldeia Tereré, terra indígena localizada na área urbana do município de Sidrolândia-MS. Apresentamos algumas informações sobre o povo Terena, com ênfase na religiosidade, explanando sobre a figura do koixomoneti (sacerdote, xamã, feiticeiro). Em seguida, expomos dados colhidos num trabalho de campo de História Oral (trechos de entrevistas), sobre o primeiro pajé da aldeia, senhor João Batista Figueiredo. Por fim, delineamos uma breve descrição etnográfica acerca da Pajelança Terena como ocorre hoje na aldeia Tereré, a partir do protagonismo de David Figueiredo, num estreito diálogo com a Umbanda.

POVO TERENA

O povo Terena é um grupo étnico descendente dos antigos Guaná-Txané originários da bacia do Rio Paraguai, regiões do Chaco e do Pantanal. Sua língua tem filiação junto à família linguística aruák, como também é o caso dos antigos Exoaladi, Layana e Kinikinau. Ainda hoje os índios mais idosos reconhecem tais termos e se distinguem, quando inquiridos em descendentes de Layana ou Kinikinau, a família aruák passou a ser conhecida como oriunda do chaco paraguaio, sendo que sua cultura se espalhou mais intensamente por se tratar de indivíduos que constantemente se encontravam em processo de mudança e expansão territorial (SOUZA, 2008).

A migração desse grupo para o outro lado do rio Paraguai se deu por volta de 1760, devido aos alcances dos espanhóis ao território Mbayá. A permanente aproximação espanhola dessas áreas caracterizava pressões constantes, que juntamente com disputas internas por prestígio guerreiro, trouxeram-nos a margem oriental do rio. Roberto Cardoso de Oliveira (1976, p. 26) destaca que os subgrupos Guana-Txané que se estabeleceram a leste do Chaco mantiveram nesse território a organização tradicional, assim como as roças alimentares. A Grande Guerra, como é conhecida no Paraguai, mobilizou aproximadamente 135 mil soldados brasileiros e durou cerca de seis anos. Foi a maior intervenção militar brasileira em solo estrangeiro. Poucas pesquisas mencionam o impacto desta guerra junto às populações indígenas envolvidas no conflito, como os Terena e os Kadiwéu.

O estado de Mato Grosso do Sul abriga o povo Terena, uma das maiores populações indígenas do país. A população numerosa do povo Terena, em intenso contato com a sociedade mais ampla, marcou a presença dessa etnia na região. Essa participação no cotidiano sul-mato-grossense atribui aos Terena estereótipos como “aculturados”² e “índios urbanos”. Lutam para manter viva a sua cultura, sabendo positivar situações adversas ligadas ao antigo contato, além de mudanças bruscas ecológicas e sociais que o poder colonial trouxe para este povo.

RELIGIOSIDADE DO POVO TERENA

Como a religiosidade tradicional Terena tem sobrevivido à emergência de novas crenças que impactaram o imaginário religioso dos ato-

² O conceito de aculturação foi cunhado pela corrente culturalista dos EUA, na primeira metade do século XX, e hoje se configura como um conceito ultrapassado. Aqui no Brasil, desde a década de 1970, foi substituído pelo conceito de “fricção interétnica”, de Roberto Cardoso de Oliveira. Aculturação prevê que no contato entre duas culturas, a mais “forte” subjuga a mais “fraca”, isto é, no contato entre duas culturas, ocorre alterações em ambas as culturas, mas predomina a cultura dominante. (FERNANDES, 2015).

res desta cultura/etnia nos dias atuais? Qual o papel dos xamãs atuais dentro da visão sobre saúde/doença e religiosidade nas aldeias Terena? Este texto busca refletir sobre o vínculo entre práticas religiosas e práticas de cura nas comunidades Terena atuais. Nesse sentido, é necessário aprofundar a reflexão acerca da figura do koixomoneti, o xamã terena. Segundo Carvalho (2008; 1996), após contato com o cristianismo, o termo “purungueiro” vem sendo utilizado para se referir ao xamã Terena. Aqui tomamos “xamã”, “purungueiro” e “koixomoneti” como sinônimos, mesmo admitindo que cada uma dessas nomenclaturas possui suas especificidades históricas e culturais.

O Koixomoneti é uma figura com múltiplas funções e características na cultura Terena. Representa uma liderança espiritual dentro da aldeia; é responsável pela comunicação com o mundo dos espíritos, é mediador entre a comunidade e o Cosmos; sua principal função seria realizar curas – o que nos leva a interpretar que as práticas de saúde entre os Terena eram sempre transversais à figura do xamã –, mas também causava malefícios, como transformar outras pessoas ou a si mesmo em animais; provocar aborto ou morte em adultos através de feitiços; provocar loucura etc.

Silva (1976) afirma que na religião Terena tradicional as doenças e mortes eram causadas por espíritos. Por outro lado, era também com o auxílio dos espíritos que se alcançava o êxito na lavoura, nas caçadas, no amor e na guerra. Cada xamã possuía seus espíritos auxiliares, e essa particularidade se mantém nos dias atuais, como podemos ver nas interlocuções realizadas por Carvalho (2008) em sua pesquisa sobre a figura do koixomoneti. Podemos ver que os agenciamentos perpassam entre o humano e não-humano, como propõe Eduardo Viveiros de Castro (2002) com a ideia de perspectivismo ameríndio.

Carvalho afirma que o reconhecimento de que um recém-nascido, homem ou mulher, será xamã, é feito logo que um parente koixomoneti observa a criança. A aprendizagem se inicia na infância sempre com um koixomoneti

reconhecido pela comunidade como importante (1996, p. 66). Vale ressaltar que entre os Terena tanto homens quanto mulheres podem ser xamãs, ao contrário de outros povos indígenas que não permitem à mulher ser uma xamã ou só permitem quando ela atinge a menopausa (ACÇOLINI, 2004).

Carvalho (1996) explana sobre as várias cosmovisões Terena acerca da doença e suas práticas de cura durante o processo histórico de contato. Segundo ela existem quatro tipos de crenças em curas de doenças: 1) através das práticas dos koixumoneti, 2) através das práticas dos curandeiros (esses não sendo necessariamente xamãs, e muitas vezes são evangélicos neopentecostais), 3) a medicina popular e 4) a medicina institucional. Os Terena fazem distinção dessas práticas, pluralizando-as diante de uma concepção de doenças do espírito e doenças do corpo.

Carvalho (1996) afirma que os xamãs Terena são majoritariamente cristãos católicos, no entanto Acçolini (2004) aponta a existência de traços do xamanismo nas práticas de cura dos evangélicos da etnia Terena, que seria, segundo a antropóloga, o “protestantismo à moda Terena”. Desse modo, de um lado teríamos o purungueiro ou koixumoneti, e de outro os curandeiros/evangélicos, mas ambos possuem as prerrogativas pontuais que identificam um xamã: o contato com os espíritos; a categoria de pessoa eleita, diferenciada das demais por sua capacidade de comunicação com os espíritos (2004, p. 27).

ESTABELECIMENTO DA ALDEIA TERERÉ EM SIDROLÂNDIA-MS

Toda terra indígena tem uma organização política com sua própria autonomia e na organização social são as lideranças (na figura do cacique) que dão suporte no desenvolvimento da aldeia. A ocupação da região do Pantanal sul-mato-grossense, durante a participação na guerra contra o Paraguai em 1865-1870, é caracterizada pela perda dos territórios do povo Terena. Destaca-se nesse processo a dispersão da população por fazendas e cidades da região e sua capacidade de socialização com a sociedade brasileira.

A Aldeia Tereré foi criada em 1980, através da doação de 10 hectares de terra, em 1912, por Sidrônio Antunes de Andrade, fundador do município de Sidrolândia-MS, ao índio Joaquim Loureiro Figueiredo pelos serviços prestados durante a fundação de Sidrolândia. A terra foi herdada por seu filho João Batista Figueiredo, esposo de dona Flaviana Alcântara Figueiredo. Ambos tiveram quatro filhos: João Figueiredo Filho, Sebastião Alcântara Figueiredo, Joaquim Loureiro Figueiredo Neto e Valtrudes Figueiredo. Todos que hoje residem na aldeia com suas famílias, são descendentes da família Figueiredo.

João Batista foi escolhido como primeiro cacique da Aldeia Tereré, também considerado como “pajé”.³ Ele fazia rituais de Pajelança/xamanismo, fazia benzimentos, produzia remédios para os enfermos da comunidade indígena, era tido como curador, sempre procurado por pessoas dentro e fora da aldeia. A partir de 1980, data em que a aldeia foi oficializada pela FUNAI como terra indígena, João Batista exerceu o mandato de cacique por 18 anos.

Segundo os relatos de Sebastião Alcântara Figueiredo, a Aldeia Tereré possuía densa vegetação, típica do cerrado, com muitos pés de guavira (fruta característica da região Centro-Oeste). A ideia de constituir a Aldeia Tereré iniciou com alguns índios da Aldeia Buriti que pensavam em trazer seus filhos para algum local mais próximo de Sidrolândia, para poderem estudar, “ser alguém na vida”.

Devido aos poucos hectares de terras na Aldeia Tereré⁴ não foi possível o estabelecimento de muitas pessoas de outras aldeias e tam-

³ O pajé seria o “possuidor do poder” (LANGDON, 1996). Também é análogo a xamã, koixomoneti, purungueiro.

⁴ Os indígenas Terena da Aldeia Tereré empreendem uma luta pela ampliação do território. A negociação está em trâmite, e serão destinados 7,5 hectares para a construção de casas. Muitos indígenas Terena se encontram, na cidade de Sidrolândia, morando de aluguel, ou em situação de extrema vulnerabilidade, em barracos de lona.

bém não foi possível realizar um amplo plantio de milho, mandioca e/ou outros produtos importantes para a sobrevivência dos moradores. Por esse motivo, a maior parte dos produtos que os moradores utilizam na alimentação sempre foi comprado no comércio urbano. Hoje as famílias da Aldeia Tereré produzem ramos de mandioca, mamão, verduras, de forma a complementar a alimentação; não existe um caráter comunitário, e cada família é dona do que produz.

Os índios que formam a Aldeia Tereré são oriundos da Aldeia Buriti, de onde vieram os seus fundadores (os descendentes da família Figueiredo) e vieram também indígenas da família Batista, Rodrigues, Santana, Silva e Gonçalves. Atualmente residem nesta terra indígena aproximadamente 500 pessoas, sendo grande parte idosos e crianças, conforme afirma o agente de saúde da localidade. São 200 casas, em sua maioria de alvenaria.

Há Postos de Saúde com atendimento médico e odontológico, enfermeiro padrão, agente de saúde. Há também o Posto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que fica na cidade de Sidrôlandia. A Aldeia conta com a Escola Indígena Cacique João Batista Figueiredo, com a Casa de Cultura Flaviana Alcântara Figueiredo, com a tradicional Igreja Católica Nossa Senhora da Abadia⁵, e com duas igrejas evangélicas do segmento Uniedas⁶, dirigidas pelo Pastor Eraldo.

TRABALHO DE CAMPO EM HISTÓRIA ORAL

Na pesquisa que resultou neste capítulo, utilizamos o método da História Oral, alicerçado nas discussões realizadas por Fernandes (2011; 2014). A História Oral, mesmo possuindo legitimidade no campo científico, ainda encontra oposição por parte de muitos historiadores e cientistas

⁵ São duas festas tradicionais que ocorrem na comunidade: a de Nossa Senhora de Abadia, no dia 14 de agosto, e de São João Batista, padroeiro da Aldeia.

⁶ Uniedas é um segmento evangélico criado pelos indígenas Terena (ACÇOLINI, 2004).

sociais. Para Thompson, a oposição à História Oral se dá, dentre outros motivos, pelo medo que o historiador tem da experiência social da entrevista, da necessidade de sair do gabinete e de falar com gente comum (1992, p. 103). Mas o saboroso é justamente esta experiência social, na qual o pesquisador exerce um contato consistente com o pesquisado, onde ambos são fundamentais na construção do documento e no fazer historiográfico:

[...] o historiador vem para a entrevista para aprender: sentar-se ao pé de outros que, por provirem de uma classe social diferente, ou por serem menos instruídos, ou mais velhos, sabem mais a respeito de alguma coisa. A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial. (THOMPSON, 1992, p. 32-33)

Ainda segundo o autor inglês, “o historiador oral tem que ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo” (Idem, p. 43). O historiador das oralidades é um agente ao escrever a história, assim como na “produção” do documento, pois “o resultado final da entrevista é produto de ambos, narrador e pesquisador” (PORTELLI, 1997, p. 36). Também estamos falando de memória social. Michael Pollak, em seu conciso artigo “Memória e Identidade Social” (1992), apresenta um interessante subsídio teórico para se tratar a questão.

De forma clara e sucinta, o autor destaca alguns elementos constitutivos da memória: 1) a memória é seletiva, ou seja, não se lembra e nem se pode lembrar de tudo. As preocupações e sensações do momento definem, em parte, a estruturação da memória; 2) a memória é um fenômeno construído. Uma construção que pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, mas que é sempre o resultado de um verdadeiro trabalho de organização; 3) a memória é constituinte do sentimento de identidade. A pessoa constrói uma imagem de si própria, num processo que ocorre em um contexto tanto social quanto individual. É a sua repre-

sentação, da maneira que ela pretende ser percebida por si e pelos outros; 4) a memória e a identidade são construídas a partir de um conflito com o outro. Como diz Pollak, “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros” (1992, p. 204). É na relação de alteridade que a identidade se afirma.

Quando o documento é um ser humano, o contato entre pesquisador/pesquisado abrange relações humanas, sociais e afetivas, nas quais o respeito é imprescindível; mas isto não quer dizer que o discurso do depoente não possa ser analisado num trabalho acadêmico, perante uma perspectiva científica. Contudo, aqui concordamos com algumas posições de cunho idealista, propostas por Thompson (1992), como por exemplo: “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras” (p. 337) ou que a história oral “traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade” (p. 44).

Antes de irmos para as entrevistas, é preciso esclarecer que utilizamos o método da transcrição, proposta por José Sebe Meihy (2005), pois lapidando e estruturando a entrevista, se retirando os vícios de linguagem, pode-se fazer com que os trechos da entrevista se tornem mais “legíveis” quando reproduzidos no corpo do texto. As interlocuções que se seguem são ricas quanto ao aspecto histórico da Aldeia Tereré, assim como oferecem muitos elementos relacionados à figura do koixomoneti.

Trecho da entrevista com Sebastião Figueiredo:

Chegamos aqui entre 4 irmãos, e papai e mamãe. Papai já trabalhava na Pajelança indígena fazia muito tempo, desde que me entendia por gente ele já era pajé. Ele faleceu com 96 anos. Eu cresci vendo meu pai fazendo o trabalho dele na benzeção, fazia benfeitoria para os outros, muita gente procurava ele,

peessoas de fora. Ele curou muita gente mesmo, ele benzia lavoura também, contra as pragas, os coros, ele benzia e tocava lavoura. Também tinha uma vida normal. Desde a aldeia Buriti nós não tínhamos condições de viver bem lá e então viemos embora. Ele era bem conhecido nessa região, ele que era o nosso pajé. Hoje em dia está difícil um pajé igual ele, nós tínhamos ele como pajé e koixomuneti. Sonho com ele, que vem nos visitar e vigiar, pede pelos meus netos e bisnetos, pede para abençoar todos. Ele trabalhava só para o bem, nunca trabalhava para o mal. Mas eu acredito que tem os dois lados sim, por que papai falava que tinha que ter o outro lado porque tinha que rebater o mal. Ele mostrou muita coisa que duvidamos dele, ele pegava cobra na mão e a cobra não fazia nada para ele. Quem duvidava dele, ele mostrava que ele tinha força. Tem pessoas que antes de chegar nele ele falava: “ah ta duvidando né”. Ele falava na cara da pessoa antes de chegar à capelinha onde ele benzia. Papai tirou muito preso da cadeia também, uma vez ele foi preso. Ele e finado Zé Mendes. Com uma oração ele abriu o cadeado na cadeia. Ele falou: “daqui a pouco o delegado vai vir me soltar”. Se ele quisesse sair podia, mas ele falou: “nem precisa eu sair, vão vir me soltar”. Papai foi realmente um benzedor bem forte em suas orações e ele foi o primeiro a chegar aqui na aldeia Tereré. (Entrevista Sebastião Figueiredo)

Trecho da entrevista com Valtrudes Figueiredo:

Hoje estou com 65 anos de idade. Eu comecei a enxergar que entendia um pouco da minha vida espiritual quando eu tinha 12 anos. Meu pai me mandava para fazenda para benzer os bichos, a benzer animais que estavam feridos. Fui levando a sério e hoje graças a Deus sou um vidente, enxergo bastante as coisas. Meu pai me deixou com coragem, entender melhor, tenho um pouco de força. Meu pai era muito inteligente, e minha mãe aos olhos de uma parteira muito

vivida me ajudou também. Fui pegando um pouco de cada coisa, eu não me arrependo de ter entrado nesse trabalho espiritual. Tenho muita prova desse trabalho, já tirei bebida das pessoas, curei câncer de um rapaz de São Paulo, não me arrependo de nada. Tenho certeza que meu pai me deixou muita coisa, ele se chama João Batista e me ensinou muito. Como koixomuneti eu penso em fazer o bem para o povo, fazer o bem para muitas pessoas que me procuram. Tento fazer o que eu sei, eu entendo bastante. No idioma Terena, koixomuneti significa pajelança na cultura indígena. Devo seguir como pajé, curador, tenho certeza que meu serviço é muito bom. Meu pai toda vida foi uma autoridade de comunidades indígenas. João Batista sempre foi um homem de coragem, trabalhador, como pobre na verdade, mas muito esforçado. Hoje nós convivemos na terra que ele lutou, e essa luta tem uma história de muitos anos. Como foi fundado Sidrolândia, meu pai foi autoridade também, o pai dele Joaquim Loureiro que ganhou 10 hectares de terra em Sidrolândia, por que ele era um homem esforçado, acreditado de todo lado. Quando chamavam João Batista para fazer alguma coisa, ele era o primeiro a pegar no pesado, tanto na lei, como qualquer tipo de coisa. Comecei a benzer aos 13 anos, eu entendia das coisas, mas firmei meu trabalho com 45 anos e até hoje estou aqui, até quando Deus permitir a viver. (Entrevista Valtrudes Figueiredo)

Trecho da entrevista com David Figueiredo:

Meu nome é David Silva Figueiredo, eu vou contar um pouco da minha vida de médium⁷. Aqui na aldeia isso aconteceu há 3 anos ou 4 anos atrás, quando eu comecei a sonhar com meu bisavô (João Batista Figueiredo), que é o antigo pajé aqui da aldeia. No so-

⁷ Médium é um termo próprio do universo espírita, que remete àquela pessoa que realiza algum tipo de comunicação com espíritos.

nho, ele vinha me ensinando remédios e oração, o que fazer e o que não fazer. Desceu um guia espiritual, que já veio dizendo que iria ensinar trabalhar comigo, iria me ensinar remédio de cura, oração, que estava já escrito que essa missão iria ser prá mim. Meu avô falou que eu teria que pegar a missão; no começo eu não queria, continuaram tentando comigo. Sonhava com meu bisavô que falava que aqui na aldeia estava precisando já de um benzedor. Sonhava direto com ele, comecei então a desenvolver e hoje temos um centro aqui na aldeia Tereré. A gente atende as pessoas que vêm, não só índio, mas sim também as pessoas de fora, não para abusar das pessoas que vêm aqui, em relação financeira, a pedir dinheiro. É um dom que Deus nos deu, temos que tratar as pessoas por igual, tratar como se fosse um irmão da gente, que nós somos irmãos diante de Deus. Conforme o tempo foi passando foi dominando mais. Tem várias linhas na capela⁸, preto velho, os baianos, linha das crianças etc. Tem também (eu não gosto de falar muito sobre isso), mas sabe que tem o outro lado, e usa esse lado do “mal”, vamos dizer assim, usa esse lado para ganhar dinheiro, abusar das pessoas em termo financeiro. Pessoas que acham que serão curadas. Às vezes pode até ser curada, mas gasta muito dinheiro. Não é isso que o nosso pai quer de nós. Nós não cobramos, mas também não vou negar se eles quiserem me ajudar, aceitamos de bom coração. Se quiserem dar velas, a nossa família faz o possível para estar aqui nos dias de oração pedindo para ajudar e nos fortalecer o nosso corpo e espírito, cada vez mais em oração. A conquista prá mim foi ver aquelas pessoas que vêm e que saem daqui felizes. As pessoas vêm com um pensamento e saem com outro melhor ainda. Isso prá mim é gratificante, é uma grande conquista, é um passo a mais na minha vida. Não sou eu que trabalho e sim é um guia espiritual que toma meu corpo; eu

⁸ Capela é como David denomina o centro, tenda ou terreiro.

entro em concentração e ele faz as orações e preces dele. Tem certas pessoas que acompanham o trabalho, tem gente que não entende as línguas deles. A dificuldade que é que as pessoas de hoje não acreditam mais nisso, nessa religião de benzer que é espiritismo. Parece que não existe mais “pajé”. Vou dar exemplo do meu bisavô João Batista Figueiredo, ele foi o verdadeiro pajé. Ele não precisava estar incorporado para fazer a oração e dar remédios dele, isso é um pajé. Eu estou aprendendo agora, faz três ou quatro anos, cada vez mais estão dominando meu corpo esses guias espirituais. Eles trabalham o corpo da gente, e também tem aquelas pessoas que acham que têm dom ou guia, e às vezes nem tem e fica brincando. Eu vou contar um fato que aconteceu, meu bisavô contou prá mim. Há muito tempo atrás uma pessoa falava que tinha esse dom, ele benzia as irmãs deles, estava explorando as irmãs desse meu bisavô. Não é que ele benzia, ele falava que sim, mas ele tentou bagunçar a vida, porque as pessoas antigamente ensinavam as outras. Por isso que eu falo não é prá qualquer um, as coisas vão acontecendo naturalmente. Temos que ter o compromisso de estar ali fazendo oração, às vezes a gente desanima, mas mesmo assim a gente vai levando. É um pouco do ser humano, assim a gente firma nosso pensamento em Deus. Eu sou considerado um guri muito novo ainda, tem gente que não acredita que tenho esse dom. Antigamente se começava aos 12 anos. Estamos nessa caminhada, mas não importa a idade. Por isso que as pessoas não acreditam mesmo pela idade. A Pajelança é, prá mim, alguém que vem e benze a pessoa e passa um remédio. Pode ser um conhecimento que teve com os guias que ele aprendeu. Mas ele não precisa estar com o guia incorporado nele. Aqui na aldeia existiu só um pajé, que é o meu bisavô João Batista Figueiredo. Quem sabe um dia eu possa desenvolver esse lado. Hoje os guias usam o meu corpo, eles que vêm e dominam meu corpo e a minha mente. Meu bisavô foi

um verdadeiro pajé que faz a oração dele sem estar incorporado: esse era o verdadeiro pajé. O espiritismo são aqueles espíritas doutores, da linha de Alan Kardec. O divisor de águas é Chico Xavier, que fazia a materialização com aquelas almas que vêm pedir ajuda para os guias. Certos doutores trabalhavam com alma, aquelas almas desencarnadas, às vezes está precisando de ajuda, levar para o hospital de cura, precisam de ajuda, de uma oração. Tem almas perdidas revoltadas, então os espíritas ensinam que já passou dessa vida. A umbanda é a junção do espiritismo com as linhas dos caboclos, dos pretos velhos, dos baianos, marinheiros. Teve uma junção, por isso que virou umbanda. Hoje virou uma religião, mas era muito criticada mesmo. Desde que era moleque, meu bisavô falava, iria acender uma vela falavam que era macumba. A umbanda veio crescendo na aldeia como religião desde os nossos antepassados, veio com povos indígenas. Tem o lado bom e o lado ruim dessa religião, depende de cada um queira fazer o bem ou o mal, lado positivo ou lado negativo. Na umbanda tem os Exus; para muita gente eles são considerados guias do mal, não que eles sejam do mal, mas depende de como as pessoas fazem com eles. Tem Exus que são usados para fazer coisa errada, fazer mal para os outros e também usa para o lado do bem, para fazer o bem para as pessoas, por exemplo arrumar um serviço. Depende de cada médium. Tem caboclos que usam o Exu como proteção, pra rebater, trabalhar nas orações dele. Às vezes tem aquelas demandas que foram mandadas para o mal das pessoas, onde os Exus entram em ação para rebater cargas negativas, mandam de volta para quem quer fazer o mal, trabalham como espécie de soldado dos caboclos. No ritual de koixomuneti, primeiramente é preciso colocar uma roupa branca todos que entram na capela. Se tiver banho de sete ervas, tomar o banho (guiné, arruda, alfazema, alfavaca, cabelo de anjo, santa maria, alecrim). As pessoas que entrarem na capela devem estar pre-

paradas espiritualmente e emocionalmente naquele dia; se estiver mal ou doente considera-se uma pessoa fraca e não consegue acompanhar o ritual de koixomuneti. Entrando na capela e fora da capela fazem o firmamento para os Caboclos e as linhas que estão ali ajudando no ritual. Depois do firmamento fazem a oração, acende as velas, e assim que se inicia o koixomuneti, começa a puxar os pontos (cantar cânticos rituais). A pessoa que está ali preparada para receber os guias espirituais, faz um momento de concentração e recebe o guia líder. Ele saúda todos os guias do terreiro. Aí o xamã incorpora e faz suas orações e os pontos: “salve todos os guias de luz desse terreno, salve os caciques, salve os baianos, salve a linha dos pretos velhos, salve Oxossi, salve a quem pode mais, que é o nosso pai Oxalá”. Logo quem está lá dentro com o guia é chamado de cambone, que ajuda em todos os sentidos lá dentro da capela; avisa as pessoas que querem ser bentas ou querem tomar o passe que estejam ali por perto da capela, porque irão chamar por ordem de chegada. As pessoas ficam já esperando do lado de fora, quando começa o ritual, eles chamam um por um para entrar na capela, rezando a ave-maria, pai nosso, dizendo algo importante para a pessoa, aconselhando, e também passa remédios, banhos etc. Se estiverem com alguma dor, com algum problema ele fala, “se a pessoa quiser acreditar obedece a suas instruções, mas aquele que não acredita fica duvidando ou fica ali por curiosidade ele sabe, chega um dia que conhece e acredita”, diz uma senhora que participou do ritual. Quando acaba o ritual das pessoas que ali participam, as pessoas dali de dentro permanecem até o fim com o xamã, fazendo orações pela comunidade, ajudando as outras pessoas, orientando-as para o lado do bem, rezam, cantam pontos para que o guia se retire novamente da matéria da pessoa. Todos saem da capela, não podendo falar de nada do que aconteceu para ninguém, ao menos as pessoas que estão participando juntamente com o xamã, ou para o próprio xamã, obedecendo as ordens do guia maior.

Quando as pessoas vêm, entra na capela e logo pergunta: quantos que ele cobra? Assim o xamã responde: Nada, apenas rezem por mim. Esse é um trabalho que vem de um dom de Deus, que eu aprendi e não posso abusar das pessoas financeiramente, agora se as pessoas quiserem dar alguma coisa em dinheiro, em velas, em charutos, são coisas que precisamos ter na capela, mas não cobro nada de ninguém, vou aceitar de bom coração se der, mas se não der eu também agradeço. (Entrevista David Figueiredo).

Trecho da entrevista de Joaquim Loureiro Figueiredo Neto

Quando se fala em koixomuneti é um daqueles pajés nossos, que vem quando está dormindo, a partir da meia noite, na madrugada. Ele vem no sonho dar tal remédio, mexer com a lua, com a terra, com a mata, com a água, com o sol, todas essas coisas que estou dizendo ele vem trazendo no sonho. Nós índios mesmos nunca tivemos santo, o santo é a natureza, natureza do mundo, natureza que a gente vê. Nós índios sempre confiamos bastante no koixomuneti. (Entrevista Joaquim L. Figueiredo Neto).

Trecho da entrevista com João Figueiredo Filho

Nós chegamos em 1972 a 1980. Primeiro veio o reboque do posto, eu era cacique lá. Eu trouxe madeira, trouxe capim. O tratorista era finado Erci. Quem fez o barraco foi finado Nisto; quem fez o posto, finado Osvaldo; quem carpiu o lugar foi o finando Marcos. Os fundadores são meu irmão Quinho, Neto, Valtrudes, Santo, esses Quatro irmãos, veio velho meu pai, mãe, minhas cunhadas, fundadores da Tereré. Brigamos por causa dessa terra, fomos até em Brasília procurar o registro dessa terra, não tinha, então nós entramos aqui, os guerreiros da terra somos nós, os quatro irmãos e minha mãe falecida e meu pai também. Hoje somos uma população de quase 1.500 pessoas. Na época não falava cacique, falava capitão,

até hoje me chamam de capitão Santo. A minha mãe queria que colocasse o nome da aldeia de Indiotê, eu queria outro nome; como eu não consegui fazer, ficou aldeia Tereré. Mas estou muito feliz, lutei para ter uma escola, lutamos para conseguir que meus netos e bisnetos estejam aqui hoje dentro da nossa escola. Foi uma luta difícil, ela foi aprovada para língua terena, eu brigo muito por causa disso. Lutei, brigava muito como pessoal aí, os “brancos”. Fechavam a nossa estrada, a gente vinha e derrubava com machado e foice. Meus sobrinhos hoje são professoras, minhas netas são professoras: essa foi minha visão há 20 e 30 anos. Sobre os koixomuneti de antigamente, meu pai João Batista era. Nós sofriamos uma dor de cabeça, ia lá e ele benzia. Nós sofriamos de febre, dava um remedinho do mato prá nós. A cobra me pegou, ele me benzeu, não precisei ir para o hospital, sarei. Nós somos católicos, nós temos fé na benzeção, fé nas simpatias. Nossos anciões falavam, meu pai falava. Temos a passagem da lua, quando a lua está nova, nós não cortamos madeira, por que não dava para fazer casa. Não mudávamos no mês em agosto, por que também não dava. Meu pai ensinou isso para nós, isso vinha tudo da cabeça dele, ele era um sábio, sabia ler, mas sabia de tudo, foi preparado por Deus. Nós fomos criados assim, plantava arroz, plantava milho, mandioca, hoje nossos meninos não sabem nem plantar mandioca, nem plantar o arroz e nem colher o arroz, quero ensinar eles e mostrar para eles. Eu sempre acreditei e acredito nele, no meu pai, sempre quando eu tô me sentindo perturbado, alguma coisa assim, eu vou lá à capelinha dele, onde ele foi enterrado. Eu falo com ele, e sei que ele me atende, porque eu fico aliviado. Eu peço para trazer saúde para meus filhos, netos, meus irmãos, nunca deixei meus irmãos de lado. Como mais velho sempre considerei meus irmãos como irmãos mesmo. Eu sinto muita falta do meu pai, quando ele faleceu eu queria me suicidar, quando minha mãe faleceu também, mas parece que ele me deu aquela força, fui eu que levei

minha mãe e meu pai para o cemitério, sempre eu fui firme com os meus irmãos. O Koixomuneti vê as pessoas doentes, meu pai tinha o koixomunetri, meu pai era purungueiro, ele tocava porunga, sabia o remédio que a pessoa teria que tomar, o que ele tava sentindo. Um dia um rapaz veio e falou “a minha namorada não quer mais eu, ele falava para o rapaz: daqui três dias, você traz ela para provar [...]”. Ele sabia quem era como era e se gostava ou não dele. Meu pai nunca cobrava nada, ele benzia e não cobrava. Eu acredito no koixomuneti e até hoje eu acredito. (Entrevista João Figueiredo Filho).

Narrativa de Maio que Rodrigues Figueiredo sobre o koixomoneti

Meu avô João Batista Figueiredo, pai de meu pai era uma pessoa extraordinária, falava pouco o português, foi capitão na Aldeia Buriti, era um koixomuneti ou pajé, líder espiritual muito conhecido e respeitado na região, pois dominava os conhecimentos místicos, espirituais e da natureza. Conheci e convivi com meu avô, presenciei muitos trabalhos realizados por ele, essa narrativa foi construída em diálogo com meu tio Sebastião e meu pai Joaquim, ambos são irmãos filhos de João Batista Figueiredo. Era muito constante a presença de pessoas de todos os lugares da região, inclusive pessoas de outros estados vinham em busca de resolver seus problemas de saúde, muitas vezes desenganados pelos médicos. Lembra de alguns rituais feitos por ele: 1- o canto com o porunga feito de cabaça, onde passava horas cantando, parecia estar dialogando com alguém que só ele enxergava. Esse parecia estar trazendo alguma mensagem espiritual do paciente, se a alma dele estava longe ou perto. Se a alma estivesse perto o ritual era menos longo, se a alma estivesse longe o ritual seria mais longo, era preciso mais cantos para trazer a alma de volta; 2- outro ritual era chamado de “benzer” ou “dar passe”, semelhante a uma oração, com uma voz bem suave e piano, esse ritual era constante mesmo que as pessoas não

tivessem nenhum tipo de doença, ou também para crianças com quebrante, ou criança que choram muito à noite, o ritual também era feito contra picadas de cobra, dor de dente, dor de cabeça; 3- o ritual das ervas medicinais. João Batista Figueiredo conhecia muito o poder das ervas, coletava e fazia chá para vários tipos de doenças. Outros conhecimentos tradicionais que dominava era sobre os fenômenos da natureza, nas rodas de conversa ele dizia que tudo na natureza tem dono, a mata tem dono, a água tem dono, os animais têm dono e cada um desses tem a sua importância para a natureza e para as pessoas, meu avô dizia que a natureza conversa com a gente, se entendermos ela, nos transmite muitas informações, como por exemplo: o canto dos pássaros, o vento, a lua, o sol pode agir sobre nós. Para extrair matéria prima da mata é preciso respeitar a fase da lua. (FIGUEIREDO, 2016, p. 18-19). (Entrevista Maioque Rodrigues Figueiredo).

XAMANISMO TERENA NA ALDEIA TERERÉ: ENTRE KOIXOMONETI E UMBANDA

A partir de uma perspectiva interpretativista em Antropologia (GEERTZ, 2008), apresentamos uma breve descrição etnográfica acerca do xamanismo Terena na aldeia Tereré. Como se pode observar no conteúdo das entrevistas apresentadas acima, o cacique fundador da aldeia Tereré, João Batista Figueiredo, era também o pajé da comunidade. É lembrado por seus filhos e netos como um grande curador, que realizava o trabalho de koixomoneti com maestria. No entanto, não foi possível através dos relatos reconstituir de forma mais concreta como era o ritual empreendido por João Batista Figueiredo. Todavia, reconhecemos sua imensa importância na memória social da comunidade, como podemos observar nesta fala de David Figueiredo:

[...] ele foi o primeiro e único pajé da aldeia Tereré, ele era único, quando eu era pequeno já me ensinava as coisas boas da vida, me dava conselhos, e até já me

passava remédios, que esse dom que recebi vem desde quando nasci. Ele fazia seu ritual sem estar incorporado, eu ainda preciso estar com a ajuda dos guias espirituais comigo, mas acredito muito nesse dom que Deus me deixou. [Entrevista David Figueiredo].

Na atualidade, observamos a agência de koixomoneti em duas pessoas dentro da aldeia Tereré: Valtrudes Figueiredo e David Figueiredo. Concentramos nossa observação no empreendimento espiritual de David, haja vista que, apesar da pouca idade, sua representatividade dentro da aldeia é muito maior.

Carvalho (1996) afirma que um koixomoneti já é reconhecido desde o nascimento, por algum outro parente koixomoneti. Isso não se deu no caso de David. Ele teve contato com essa “missão” quando seu bisavô João Batista Figueiredo veio em sonho e lhe comunicou quanto ao caminho espiritual como xamã. A partir de então, David começou um trabalho de pajelança dentro da aldeia. David empreende rituais de umbanda, mas com particularidades decorrentes do fato de ser um indígena Terena inserido em sua comunidade de origem.

Segundo Fernandes (2015), a umbanda se manifesta de formas múltiplas e variadas. Existem várias formas de realizar trabalhos de umbanda, ao passo que cada terreiro possui suas especificidades, que obedecem a idiosincrasia do dirigente e do grupo. O antropólogo dividiu a umbanda em conjuntos mais ou menos heterogêneos de acordo com suas características. Umbanda popular, umbanda traçada, umbanda cruzada, umbanda africana, linha cruzada, quimbanda foram categorizadas mais amplamente como umbanda-macumba⁹. Umbanda branca, um-

⁹ A palavra macumba carrega uma carga pejorativa, e esse termo é dispensado pelos adeptos quando se faz contato com pessoas de fora da religião. Mas no íntimo dos terreiros esse termo ainda é amplamente utilizado. De todo modo, aqui o termo entra apenas como item classificatório, não tendo relação com seus aspectos pejorativos (FERNANDES, 2015). Para uma genealogia do termo macumba, confira Fernandes (2015).

banda esotérica, umbanda tradicional, umbanda oriental, umbanda pura foram categorizadas como umbanda kardecizada. A umbanda-macumba está mais próxima das camadas populares e realiza um diálogo mais próximo com o candomblé. A umbanda kardecizada está mais próxima do espiritismo kardecista e, na maioria das vezes, está relacionada à classe média urbana. (FERNANDES, 2015).

A partir desta categorização, feita por Fernandes (2015), é possível enquadrar a umbanda de David como umbanda-macumba, haja vista que está relacionada com as camadas populares e não dialoga com o espiritismo kardecista. Seu terreiro, que ele chama de capela, é um pequeno cômodo com um altar e com chão de areia. David incorpora uma entidade¹⁰ cuja indumentária é a mesma do koixomoneti, conforme descrição de Carvalho (1996) e Acçolini (2004): penacho na cabeça e na mão direita e purunga (chocalho) na mão esquerda. Essa entidade conversa apenas em língua Terena, e as conversas são mediadas pela mãe biológica de David, que trabalha no terreiro como cambone¹¹. Essa entidade é a peculiaridade existente nesse terreiro. Mas o guia principal é o Cacique Pena Branca, que dá passe¹² e conversa com os consulentes¹³ em língua portuguesa. David também incorpora Exu (nem sempre o mesmo) uma vez por mês, ao final do trabalho com os caboclos. Nessas ocasiões, o Exu fica bebendo aguardente e conversando em roda com alguns consulentes escolhidos.

¹⁰ Entidade e guia são os espíritos que incorporam nos médiuns.

¹¹ Cambone é uma espécie de cargo dentro da hierarquia umbandista, onde a pessoa auxilia os médiuns que estão incorporados.

¹² Dar passe é o atendimento espiritual que as entidades oferecem aos consulentes. Envolvem atos mágicos, receitas de cura, conversas etc.

¹³ São as pessoas atendidas pelas entidades no terreiro. Nem sempre são adeptas da religião umbandista, podendo ser frequente apenas em momentos de crise etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perpassamos por alguns aspectos do povo Terena, dando ênfase à espiritualidade. Tentamos trazer para o texto as principais características da figura do koixomoneti. Traçamos um breve perfil da Aldeia Tereré, onde realizamos o trabalho de campo. Discutimos brevemente sobre o método da História Oral e apresentamos trechos de entrevistas colhidas na comunidade com os principais interlocutores. Por fim, realizamos uma breve descrição do ritual de Pajelança/umbanda realizado por David Figueiredo, o jovem pajé da Aldeia Tereré.

Percebemos a importância da figura do koixomoneti na cultura Terena, em especial na aldeia Tereré. O koixomoneti se faz demasiado importante na construção cosmológica do grupo social estudado, na valorização das tradições, ao passo que é de substancial importância na manutenção da saúde física, mental e espiritual das pessoas da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACÇOLINI, Grazielle. *Protestantismo à moda terena*. Tese de Doutorado em Sociologia. FCL/UNESP, 2004.
- BACH, J. Dados sobre os índios terena de Miranda. *Anales de La Sociedad Científica Argentina*. V.82, Buenos Aires, 1916.
- CARVALHO, Fernanda. *Koixomoneti: xamanismo e prática de cura entre os terena*. Editora terceira margem. São Paulo: 2008.
- CARVALHO, Fernanda. *Koixomoneti e outros curadores: Xamanismo e práticas de cura entre os Terena*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 1996.
- FERNANDES, Saulo Conde. *Esquece que é macumba: a macumba nos escritos acadêmicos e a diversidade das religiões afro-brasileiras*. Dissertação de mestrado em Antropologia. Dourados: UFGD, 2015.
- FERNANDES, Saulo Conde *Salvos por Cacique Tartaruga: Umbanda, Mito e Cura em Campo Grande – MS*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Campo Grande: UFMS, 2011.

FERNANDES, Saulo Conde. *Salvos por Cacique Tartaruga: Memória, História e Mito na umbanda de Campo Grande-MS*. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 4, n. 7, 2014.

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. *O protagonismo dos professores Terena da aldeia terere-terra indígena buriti-sidrolândia-ms: na construção do bem viver comunitário*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2016

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LANGDON, Jean M. Introdução: Xamanismo – velhas e novas perspectivas. In: LANGDON, Jean M (org.). *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. Edições Loyola. São Paulo: 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. *Revista Projeto História*, PUC-SP. São Paulo: Educ, n. 14, 1997.

SILVA, Fernando Altenfelder. Religião Terena. In: Schaden, Egon. *Leituras de Etnologia Brasileira*. Cia Editora Nacional, SP, 1976.

SOUZA, Aluisio Fernandes. *Atividade diária e (in)atividade física na sociedade indígena Terena: Aldeias Buriti e Córrego do Meio*. Dissertação de Mestrado em Educação. UNICAMP, 2008.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES TRADICIONAIS TERENA NO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA NA ALDEIA LAGOINHA/SIDROLÂNDIA-MS

Jurandir Gabriel Lopes
Sonia Elias Comar

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa, mediante pesquisa de campo e referências bibliográficas, as contribuições dos conhecimentos tradicionais no desenvolvimento da agricultura indígena Terena da aldeia Lagoinha/Sidrolândia-MS. A necessidade de desenvolvê-lo foi motivada pelo desejo de conhecer melhor as técnicas relacionadas ao cultivo agrícola, pois houve muita perda de plantações entre os membros da comunidade por não se atentarem aos sinais da natureza, como as fases lunares, direção do vento e tipos de matos germinados no local delimitado para a lavoura. Buscamos também compreender como os conhecimentos tradicionais encontraram, ao longo do tempo, soluções para obter uma boa produção agrícola sem agredir a natureza, pautada no respeito entre o homem e a natureza.

Pelo fato de fazer parte do Projeto Saberes Indígenas na Escola, ser Terena e morar numa aldeia indígena vivenciando os conhecimentos tradicionais usados na agricultura sob as orientações dos anciões, achei importante conhecer a agricultura tradicional Terena de tempos anteriores e compará-la com a agricultura atual. Tal conhecimento me permitirá, dentro do espaço escolar em que atuo, repassar os conhecimentos adquiridos propiciando às crianças a valorizarem os conhecimentos tradicionais para uma melhor produção futura.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho é analisar os conhecimentos tradicionais desenvolvidos na agricultura Terena e sua importância no sistema de produção agrícola na Aldeia Lagoinha/Sidrolândia-MS. Descrevemos também um pouco da história da origem do grupo étnico analisando a trajetória histórica em território brasileiro e explicamos os usos, costumes e práticas agrícolas.

A relevância dessa temática, o uso dos saberes tradicionais na produção agrícola, torna-se importante para auxiliar, conhecer e resgatar esses conhecimentos para uso da nova geração, em especial aos jovens agricultores dessa comunidade em pesquisa. Ressaltamos a presente tradição de respeito que os Terena exercem com a natureza para poderem dessa forma planejar as suas atividades agrícolas. Com essa pesquisa pretende-se encontrar soluções práticas para obter uma agricultura farta, pautada nos saberes tradicionais que desde tempos remotos vêm contribuindo aos agricultores indígenas.

A pesquisa de campo foi realizada na Aldeia Terena de Lagoinha/Sidrolândia-MS, através de perguntas semiestruturadas com agricultores jovens e agricultores mais experientes que sobrevivem da agricultura Terena. Foram pesquisados 10 agricultores, na faixa etária de 18 a 86 anos. A pesquisa foi realizada no período de novembro de 2016 ao mês de março de 2017.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste tópico serão apresentados aspectos históricos e características da etnia Terena e as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos na agricultura dos Terena de Mato Grosso do Sul e da Aldeia Lagoinha, em Sidrolândia-MS.

1.1 A ADAPTAÇÃO DOS TERENA A PARTIR DO CONTATO COM A SOCIEDADE DO NÃO ÍNDIO.

Segundo o IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena do Brasil. O Censo Demográfico de 2010 demonstra que foi recenseada uma população de 73.295 indígenas, que está espalhada em vários municípios do estado. As áreas demarcadas como Terras Indígenas neste estado estão rodeadas por chácaras, fazendas e cidades vizinhas, fazendo com que o contato entre índios e homens brancos se tornem frequentes e isso fez com que muitos hábitos tradicionais dos Terena fossem modificados no decorrer da sua história.

Pela proximidade com a sociedade urbana, a organização social Terena se modificou e essas mudanças permitiram a interação com os meios de informações externos e assim ela se reestruturou, se organizou para dar conta desse novo momento no contato com a outra cultura (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

Estas mudanças na organização social Terena, nas palavras de Brandao (1986, p.18), aconteceram “com o decorrer do tempo, em sua organização social, a identificação da aldeia a qual o indivíduo integra passou a ser mais importante que a determinação de sua metade ou posição na divisão social”.

Segundo Azanha (2005), é natural que os Terena na atualidade inseriram em seus *ethos* as práticas externas, desde que essas práticas culturais de fora sirvam para contribuir no seu modo de vida no dia-dia.

Os índios antes viviam da caça e da pesca, ou somente da lavoura do arroz, feijão, milho, mandioca, batata doce e etc. (MIRANDA, 2007). Hoje, frente às transformações sociais ao redor e preocupados em ter melhores condições de vida, é comum vê-los migrarem para as cidades

em busca de empregos assalariados, ou seja, é um novo modo de vida que vivenciamos dentro de nossas comunidades, mas nunca deixamos de ser índios por ter esses novos hábitos de vida. Os valores culturais desse povo continuam o mesmo, porém sofrem as suas alterações no decorrer dos anos, como já acontece desde 1500.

1.2 A ETNIA TERENA E A SITUAÇÃO PRESENTE (CULTURA DE SUBSISTÊNCIA, EXTRATIVISMO)

Até a Guerra do Paraguai (1864-1870), os Terena dispunham de espaço territorial suficiente para que pudessem produzir seus alimentos, o que permitia também que desenvolvessem atividades de agricultura itinerante. Com a espoliação territorial e a aproximação urbana, passaram a adotar o modo de cultivo permanente, mecanizando também seus processos de produção. Adotaram práticas urbanizadas, que “modernizaram” suas relações de produção (AZANHA, 2002).

Essas novas práticas com implementos agrícolas mecanizados foram inevitáveis, porém trouxeram prejuízos às terras cultivadas pelos indígenas, principalmente o enfraquecimento do solo, tornando a maioria das áreas de cultivo improdutivo. E isso os indígenas costumam classificar como o cansaço do solo nas áreas de produção.

Segundo Linhares (2002), a redução gradativa do extrativismo e do hábito agrícola nas aldeias Terena ocorreu por três razões principais quais sejam:

- A supressão territorial;
- O conseqüente êxodo das aldeias, motivado pela busca de melhores condições de sobrevivência; e
- A influência da mecanização agrícola a partir dos anos sessenta, alterando a participação ativa em sua produção alimentar.

Até os anos sessenta era intensa a prática da coleta, da caçada e do extrativismo. Segundo Azanha (2002), foi nesse período que, junto ao início da escassez de recursos naturais, os fazendeiros e proprietários de terras próximas das aldeias iniciaram a pressão contra a presença indígena em suas áreas.

Essa situação fez com que se reduzisse as atividades de coleta, que passaram por uma ressignificação. A prática prosseguiu, mas em menor intensidade e com valores diferentes dos anteriores. A caçada também foi atingida por essas restrições e teve sua prática ainda mais reduzida após a proibição legal na sociedade urbana: diante das dificuldades de continuar caçando, os Terena colocaram a pesca no posto de principal atividade extrativista (AZANHA, 2002).

Com a ameaça de castigos diversos e sob a reclamação constante dos fazendeiros aos postos indígenas, a demarcação de terras assumiu caráter de urgência. Espoliados dos seus territórios e com uma área territorial insuficiente para a reprodução de seu modo de vida, os indígenas eram constantemente acusados pelos proprietários por invasão de terras e por ataques ao gado, em uma situação de conflito (MARTINEZ, 2003).

A distribuição territorial situou os Terena de Mato Grosso do Sul em terras de municípios próximos entre si: Anastácio, Sidrolândia, Aquidauana, Miranda, Nioaque, Dois Irmão do Buriti e outras regiões, algumas ainda envolvidas em processos de reconhecimento legal (MARTINEZ, 2003).

Nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti está situada a Terra Indígena Buriti, com uma área demarcada totalizando 2.090 hectares, para uma população de 4.076 pessoas, segundo dados atualizados da SESAI-MS/PÓLO-Base de Sidrolândia-MS, em 09 de março de 2017. Lembrando que no último Censo Demográfico realizado em 2010 habitavam aqui 2.613 indígenas e, desses, 2.553 declararam pertencer a etnia Terena. Sobre a formação inicial da TI Buriti encontramos referência escrita a partir de 1950 e assim fica difícil determinar a data exata da formação inicial.

Segundo Ximenes (2011), a criação da reserva indígena Buriti ocorreu na década de 1920 sob a responsabilidade do SPI - Serviço de Proteção ao Índio. Porém, segundo Oliveira e Pereira (2012), através de dados arqueológicos, históricos e genealógicos, pode considerar que os Terena estão nesse lugar desde a metade do século XIX, desde 1850. Segundo o ancião Basílio Jorge desde o ano 2000 os indígenas estão lutando para ampliar seu território de 2.090 hectares para 17.200 hectares, pois, tem a necessidade de ampliar seu território devido ao aumento de famílias terena nas aldeias e assim as áreas que foram demarcadas tornaram-se pequenas e esse superpovoamento trouxe prejuízo às tradições dos Terena devido as suas culturas tradicionais de subsistências que foram afetadas tais como agricultura, caça e pesca.

Cardoso de Oliveira (1976, p.29) relata que, em 1954, a reserva de Buriti era formada por três núcleos populacionais: Buriti, onde se encontrava o Posto Indígena, a casa do Capitão, a Escola do Posto e a Igreja Católica; a aldeia Córrego do Meio, ao centro da Reserva e; a aldeia Água Azul, localizada mais ao sul da Reserva e sua população, em sua maioria, evangélicos. Desses 3 núcleos populacionais sugeriram as 9 aldeias totalizando 12 aldeias no geral.

Por eu ser morador da Aldeia Lagoinha na TI Buriti e estar exercendo o cargo de Presidente de Conselho Tribal na minha aldeia, é do meu conhecimento que, das aldeias existentes hoje, 07 pertencem ao município de Dois Irmãos do Buriti, sendo elas: Aldeia Buriti, Barreirinho, Nova Buriti, Recanto, Olho D'Água, Oliveira e Água Azul. E 05 aldeias pertencentes ao município de Sidrolândia, são elas: Aldeia Córrego do Meio, Lagoinha, Dez de Maio, Tereré e Nova Tereré. Totalizando um número de 12 aldeias na Terra Indígena Buriti.

Segundo relatos dos anciões da aldeia Lagoinha, os moradores dessas aldeias são formados por famílias tradicionais extensas que foram povoando algumas regiões da TI Buriti e, conseqüentemente, esse po-

voamento motivou a criação de novas aldeias. Faz parte da cultura dos Terena de os filhos se casarem e construírem suas casas ao redor da casa do tronco familiar, que é o homem mais velho da família e assim vai havendo esse povoamento em um determinado local das aldeias (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2012).

Segundo Azanha (2002, p.23), “[...] os núcleos familiares Terena têm de um a dez hectares de terra, a maioria sendo inferior a dez hectares. Pelo tamanho reduzido das propriedades, são poucas as famílias Terena que conseguem se sustentar exclusivamente de sua produção [...]”. Menor ainda é o número das famílias que conseguem vender uma eventual produção excedente com lucro. Essa situação é uma das principais razões para que os indivíduos tenham relações de trabalho com a sociedade urbana, muitas das vezes empregando-se em sub colocações de trabalho como alternativa de sustento (BRANDÃO, 1986).

Ainda segundo Azanha (2002), os Terena estariam trocando as atividades de subsistência em suas terras por trabalhos temporários em plantações de cana-de-açúcar e latifúndios. E nessa ação, muitos dos Terena deixaram as suas aldeias para exercer atividades em condições de semiescravização em fazendas ou em cidades vizinhas e isso fez com que muitas famílias Terena acabassem por viver em situações precárias e talvez chegando a viver na extrema pobreza e miséria, principalmente os que migraram para as cidades.

Sou Terena residente neste território e tenho observado que nessa última década é comum ver indígenas da TI Buriti, na cidade de Sidrolândia-MS, em busca de oportunidades de emprego nas empresas instaladas ao redor da cidade, principalmente no frigorífico de abate de frangos JBS. Vale lembrar que diariamente sai deste território 4 ônibus de funcionários indígenas divididos em 2 turnos com destino ao frigorífico, que fica instalado na Rodovia BR-060, s/n, Km 413, Sidrolândia-MS. A maioria desses índios trabalha como auxiliar de produção, abatendo

frangos na empresa que destinam a maior parte de seus produtos para o mercado exterior, principalmente para chineses e russos. E aqueles que não estão empregados na empresa estão trabalhando nas escolas e postos de saúdes indígenas que oferecem empregos dentro das comunidades, mas com números de vagas reduzidas e muitos desempregados, tem a alternativa de sustento familiar na agricultura.

2. A PRÁTICA AGRÍCOLA TERENA.

Historicamente os Terena da aldeia Lagoinha sempre tiveram a agricultura como o seu meio de subsistência e, de acordo com seus anciões, na preparação do solo, no plantio e na colheita final, sempre guardaram as orientações que recebiam de seus pais e seus avós, que são detentores de grandes conhecimentos tradicionais, antes de eles exercerem qualquer atividade agrícola. Tinham sempre em mente que, antes de plantar algum produto na terra, eles deveriam observar alguns sinais da natureza, que são fatores que determinam se o tempo está bom para plantar ou não. E assim, é notável que esses conhecimentos estão presentes nessa comunidade Terena através desses anciões e esses saberes vêm passando de geração em geração. E entre os sinais mais observados por esses Terena podem ser destacados: direção do vento, fases lunares, cantos dos animais e pássaros, tipos de matos predominantes numa área, entre outros, que são fatores que determinam se algumas atividades agrícolas podem ser executadas ou não.

Miranda (2007, p.16) diz que “[...] os indígenas têm uma grande ligação com a terra. Em sua cultura animista, tudo se associa com a natureza e com a terra, sendo que estas relações influenciam sua identidade e opções de vida, sendo impressões transmitidas de geração a geração [...]”. E esses saberes permanecem presentes em quase todas as atividades dos Terena da aldeia Lagoinha, principalmente os mais velhos que têm prezado por esses sinais da natureza, que são fatores determinantes nas suas atividades do dia a dia.

Miranda (2007, p. 18) ainda relata a “[...] patrilinearidade entre os Terena na transmissão de suas terras. Normalmente são repassadas de pai para filhos, podendo ser encontradas roças de um mesmo grupo de irmãos em áreas contíguas, sendo o mais velho o que detém o poder de decisão sobre o que e como será plantado [...]”.

Nessas roças, segundo o mesmo autor, “[...]o trabalho é feito coletivamente pelos irmãos, cada um em sua área. Quando novos integrantes chegam à aldeia, as chefias selecionam uma parcela de terras e concede aos novatos para que possam desenvolver as atividades que nela desejarem [...]” (MIRANDA, 2007, p.19).

Segundo relatos orais de índios mais velhos desta aldeia, por volta de 1970 as máquinas aqui chegaram e tem sido opção como a força mecanizadas no preparo do solo e plantio. O uso dessas máquinas na agricultura entrou nas comunidades indígenas da região nos primeiros anos de gestão da FUNAI e envolve tratores, grades, plantadeiras e maquinários similares para a realização dos processos que substituíram o modo de manejo tradicional na qual usava a força humana dos indígenas. Atualmente todas as aldeias desta Terra Indígena possuem seus implementos agrícolas para o manejo do solo. Os Terena dependem da terra, para sobreviver. Segundo Paredes:

[...] o índio vive o presente e, o espaço para existir é o seu grande interesse. Eles falam sobre o “passado histórico”, porém, preferem contemplar o “presente de sua vida”. Para os Terena, a terra é essencial por uma série de razões, mas, a principal delas é: ou eles têm espaço, ou então, eles desaparecem (2008, p.35).

Os Terena sempre foram numerosos e talvez isso tenha feito com que eles resistissem aos contatos com o homem branco sem perder a sua cultura. E vêm resistindo desde a chegada da corte portuguesa ao Brasil, para continuar produzindo os poucos alimentos que ainda lhes restam, tais

como feijão, milho, mandioca, batata doce e arroz. Produzem com finalidade de consumo próprio e de suas famílias. Porém, comercializam os excedentes no mercado local e, muitas das vezes, repassam esses excedentes para os mercadores atravessadores, que normalmente entram nas aldeias em busca de encontrar produtos alimentícios das lavouras com mais qualidade, pelo fato de que os Terena evitam em suas áreas de produção o uso de agrotóxico e também vendem com preços de mercado mais acessíveis. E essa prática de vender os excedentes possibilita aos agricultores comprar outros bens de consumo que também lhes são necessários, tais como roupas, calçados, alimentos industrializados (óleo, açúcar, sal...) e carne bovina. As poucas áreas para a produção agrícola tem sido uma das maiores preocupações do momento e os Terena temem por um futuro incerto, devido aos confinamentos de indígenas em áreas demarcadas.

Segundo Paredes (2008, p. 40), “Os antigos Terena cultivavam, principalmente, milho, mandioca, fumo, batata-doce, algodão, cará e diversos tipos de abóbora”. Conforme o mesmo autor, os Terena “conheciam vários tipos de milho, como: o amarelo (*huanketi soboró*), o branco (*heiopuiti*), o de grãos mistos (*cuati soboró*) e o de espiga longa e grão macio (*soboró*), dentre outros” (PAREDES, 2008, p.40).

A atividade agrícola dos Terena vem passando, nas últimas décadas, por intensas transformações e vem se adaptando, conforme suas necessidades e condições locais em que vivem.

Segundo Ladeira e Azanha (2004), antes da guerra com o Paraguai (1864-1870), havia para os indígenas uma grande quantidade de terras, o que possibilitava a prática de uma agricultura itinerante, baseada no corte e na queima das matas, com rotação de áreas para o plantio, a fim de permitir a recuperação natural daquelas áreas já esgotadas.

Por conta do confinamento de indígenas em suas áreas demarcadas pelo estado como Terra Indígenas esses povos viram-se forçados

a adaptar a sua lavoura em pequenas áreas de plantio. Essas adaptações forçadas tiveram reflexo na produção e isso causou prejuízo na cultura de subsistência do povo indígena que, conforme já foi citado acima, antes da Guerra do Paraguai tinham uma extensa quantidade de terras e sempre cultivavam de forma itinerante e com a redução dos territórios a cultura de subsistência teve alterações. E muitas espécies de produtos agrícolas desapareceram e não são encontrados nos dias atuais.

Devemos ressaltar que o uso de máquinas agrícolas, na preparação do solo, tem se tornado uma prática inevitável e isso tornou-se frequente até os dias de hoje. Segundo Ladeira e Azanha (2004), “[...] esta moderna mecanização forçada é que deu a tônica para o desenvolvimento da agricultura atual, que continua sendo a principal atividade econômica praticada nas aldeias Terena”.

3. A ALDEIA TERENA DE LAGOINHA/SIDROLÂNDIA-MS.

Lagoinha é uma das 12 aldeias pertencentes à Terra Indígena Buriti. É oriunda da aldeia Córrego do Meio. Segundo a fala de antigos moradores que foram entrevistados durante a elaboração deste trabalho – sendo eles, os anciões Adelor Honorato Lopes, o primeiro Cacique da Aldeia Lagoinha; Basílio Jorge, ex-cacique; e Ivo Jorge, ancião – nos relatam que esta comunidade foi emancipada em 10 de março de 2001. E foi desmembrada da Córrego do Meio, devido ao crescimento populacional de famílias nesta região, todas elas com laços familiares ligados uma com a outra. E segundo as mesmas fontes pesquisadas, na data de sua criação, esta região contava com 34 famílias, cerca de 130 pessoas entre crianças, jovens e adultos aproximadamente. E no decorrer destes anos os jovens da época foram constituindo famílias e assim também foi aumentando o número de habitantes na Lagoinha e que atualmente, segundo fonte da SESAI-MS/Polo-Base de Sidrolândia-MS, habitam aqui cerca de 77 famílias, aproximadamente 320 pessoas. As primeiras famílias

nucleares¹⁴ a povoar essa aldeia foram às famílias dos senhores Manoel Marcelino, José Marcelino, João Evangelista Jorge, Silvino Gabriel, Sebastião Gabriel, Davi, Januário, João da Roça e João Pinto.

A Lagoinha ocupa, segundo o Assessor de Assuntos Indígenas do município de Sidrolândia-MS e cacique desta aldeia, João César Marcelino Gabriel, uma área que “contempla em torno de 90 hectares”. Faz divisa com a aldeia Córrego do Meio, Recanto, Água Azul e fazendas vizinhas, porém tem-se a expectativa de ampliar esse território com a área de retomada que hoje está em posse dessa aldeia em mais de 1200 hectares. Haja vista que em 2010 o Estado reconheceu através de uma portaria os 17.200 hectares tradicionalmente pertencentes à TI Buriti. Porém, até hoje ainda não houve a demarcação oficial dos 17.200 hectares. E devido a morosidade do Estado em resolver esta situação de conflito agrário entre Índios x Fazendeiros, as pessoas envolvidas vivem numa constante tensão e sob clima de insegurança.

Segundo Cardoso de Oliveira (1976, p. 32) “[...] o desmembramento das aldeias pode por nós ser pensado como o início do processo de territorialidade Terena dentro da reserva”.

E segundo as mesmas fontes orais, a criação da aldeia Terena de Lagoinha/Sidrolândia-MS foi também devido ao interesse dos moradores desta região em conseguir facilitar os recebimentos de recursos/projetos canalizados dos órgãos governamentais para atender as aldeias da Terra Indígena Buriti, beneficiando as comunidades existentes neste território tais como: implementos agrícolas, tratores, sementes, óleo diesel, o que facilita o trabalho para esse grupo de famílias existentes nesta região e assim tornaria as atividades internas mais fáceis de serem conduzidas, como explica a fala do ancião Adelor Honorato Lopes 66 anos:

¹⁴ Famílias nucleares significam as maiores famílias dentro de uma comunidade indígena, são as famílias predominantes.

Na época foi difícil, o cacique da aldeia Córrego do Meio não queria nos conceder a separação, foi uma tentativa longa, que durou 8 anos. Foram várias reuniões e nós não desistimos durante esses tempos. E nesses 8 anos nós conseguimos ter alguns avanços e como contraproposta da liderança da Córrego do Meio eles nos concederam o direito de termos um representante do cacique aqui na região da aldeia Lagoinha. Onde este representante tinha todos os direitos que um cacique tinha, na época tinha direito a taxa comunitária quando nós mandávamos turma pra trabalhar fora em contratos com algumas firmas, principalmente o da cana-de-açúcar que empregava muita gente na época, tinha direito de fazer as correções internas quando havia algo nesse sentido e a partir daí nós fomos ganhando força até que em 10 de março do ano de 2001, o então cacique da aldeia Córrego do Meio, o meu irmão o Sr. Agenor Honorato Lopes, nos concedeu a nossa independência e daí então a Lagoinha se tornou aldeia. E eu fui honrado em ter a confiança da comunidade e me tornei o primeiro cacique da aldeia Lagoinha (Entrevista concedida no dia 27 de Dezembro de 2016).

Na época éramos pertencente à aldeia Córrego do Meio. A gente fala em política organizacional, se não houver política organizacional a gente não consegue desenvolver nada e o que levou nós desmembrar da aldeia Córrego do Meio foi devido ao Recurso. Quando nós estávamos na jurisdição da Córrego do Meio nós víamos grandes dificuldades porque nós também participávamos da liderança da aldeia Córrego do Meio, vários caciques se passaram na gestão da comunidade e agente também fazia parte da mesa, eu, Adelor e vários outros companheiros. Quem está lá dentro conhece as dificuldades, quem está lá dentro vê o que precisa fazer e isso fez com que nós tomássemos uma decisão de emancipar a Lagoinha, devido aos recursos na época. Vamos su-

por que vinha da FUNAI ou da prefeitura 1.000 L. de óleo diesel para a comunidade da Aldeia Córrego do Meio. Essa quantidade tinha que dividir para todos, para a Lagoinha e Córrego do Meio no geral, e se viesse alguma semente tinham que dividir para todos também e isso se tornava muito pouco para a nossa comunidade. Não tínhamos máquina também, nós tínhamos somente um tratorzinho velho lá e não dava conta para atender todos os agricultores da comunidade e às vezes os agricultores da região da aldeia Lagoinha ficava na mão e isso fez com que nós tomássemos uma decisão de: porque nós não criamos uma comunidade? Ter um cacique com suas lideranças específicas para correr atrás e assim facilitava os trabalhos (Basílio Jorge, 67 anos, entrevista concedida em 05 de Janeiro de 2016).

A Lagoinha ainda está em pleno crescimento populacional e tem buscado se fortalecer no decorrer dos anos e tem ainda preservado como o seu principal meio de subsistência a agricultura. Além da agricultura é comum nesta aldeia moradores criarem pequenos rebanhos de gado. Hoje, segundo informações repassadas pelo responsável do rebanho de gado Eliezer Canhete, 27 anos, os indígenas da aldeia Lagoinha têm em torno de 130 cabeças de gado entre vacas, novilhas, bezerros e touros, e também são criadores de galinhas e porcos, o que dá subsidio para complementar o seu meio de subsistência

4. PRODUTOS AGRÍCOLAS DA ALDEIA LAGOINHA/ SIDROLÂNDIA-MS.

Os Terena da aldeia Lagoinha no município de Sidrolândia-MS, sempre cultivaram uma variedade de produtos agrícolas tais como: arroz, feijão, milho, mandioca, abobora, maxixe, batata doce, melancia e bananas e todos esses produtos, por costume, sempre eram consumidos com as suas próprias famílias, pois, eles plantavam visando o sustento

familiar. Atualmente ainda há lembranças na memória dos anciões desta aldeia que afirmam que ainda têm em mente de como eram preparadas as terras para o plantio nos tempos de sua juventude. Segundo eles, o preparo do solo era feito através das derrubadas, que se iniciavam normalmente nos meses de maio, junho e julho, em forma de mutirão, onde reuniam um grupo de agricultores que se ajuntavam e faziam essas derrubadas utilizando machados e foices.

As derrubadas eram o primeiro processo da preparação do solo para o plantio, após alguns dias as derrubadas eram queimadas e costumava-se fazer as queimadas no dia 24 de agosto, o “Dia de São Bartolomeu” considerado pelos Terena desta comunidade “O Santo do Fogo”, que sempre foi comemorado pelos nossos antepassados, sem fontes escritas sobre em que ano se deu o início desta comemoração, apenas está nas lembranças de nossos anciões sobre a data comemorativa. E assim, passado mais ou menos de 2 a 3 dias, começavam o ajuntamento dos galhos, gravetos menos pesados e eram amontoados em um determinado local em formato de leira, a chamada “*koivara*”, após feito dava-se início ao plantio dos produtos agrícolas na aérea preparada, conforme narrado pelo ancião Vitor Marcelino (86 anos):

Era muito gostoso participar dessas derrubadas onde reunia um bom número de agricultores, ia aquele grupo de pessoas todo animado. Ninguém tinha preguiça e nós trabalhávamos mesmo. Depois dava gosto de ver só as faturas da roça, tudo que nós plantávamos dava, porque sempre procuramos nos orientar com os nossos pais, nossos avôs, a época certa para o plantio, não perdia nada porque nós sempre plantamos na época certa. (entrevista concedida em 15/01/2017).

Para plantar em seu território, os antigos Terena sempre utilizavam o *sarakoá*, instrumento feito de madeira em formato de pá de ponta, que iam perfurando a terra e nela eram jogadas as sementes dos produtos agrícolas. E assim eram plantadas as lavouras destes agricultores Terena.

Atualmente, estes *sarakoá* foram substituídos pelas plantadeiras mecanizadas, as chamadas matracas, e as derrubadas com a mão de obra humana indígena foram substituídas por máquinas agrícolas, como trator e seus implementos, incluindo grades que aram as terras e em poucas horas, deixando uma determinada área pronta para o plantio.

Figura 1 e 2: Novo modelo de plantio com plantadeiras mecanizadas (matracas).



Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

O plantio do arroz era realizado nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de cada ano e existia uma variedade de qualidades de arroz cultivados. Entre os mais conhecidos por esses indígenas podemos citar o arroz amarelão, arroz ferrujão, arroz montanha, arroz mountainha, arroz Carolina e o arroz ferrão preto. E antigamente o arroz tinha 3 produções, sendo que as 2 colheitas finais denominavam o nome de *sokeira* e os agricultores terena dessa aldeia acostumavam guardar as sementes para o próximo plantio da última *sokeira*.

O plantio do milho, segundo o relato do ancião Adelor Honorato Lopes, era feito nos meses de outubro e novembro de cada ano e existia uma variedade de qualidade destes milhos. Entre eles podemos citar o milho astec, o milho híbrido, o milho soboró e o milho palha roxa. Eram as variedades existentes na região. Plantavam nas derrubadas e na colheita deixavam uma quantidade de espigas de milho o suficiente para o próximo plantio. Assim, eram trelado (amarrados) uma espiga na outra e eram pendurados em um arame ou madeira e colocados em cima do fogão de lenha, onde ficavam em um determinado tempo para livrar dos carunchos. Quando chegava o período do plantio, o agricultor indígena debulhava as sementes de milho e eles excluía as sementes dos pés e as pontas das espigas do milho, pois segundo as orientações dos mais velhos, não dava uma boa produção e selecionavam somente as sementes do meio da espiga dos milhos, essas sim eram produtivas e davam espigas enormes.

Segundo o Ancião Basílio Jorge recomenda-se nunca plantar e nem colher esse milho na lua nova, porque se plantar o milho na lua nova as folhas que nascerem serão atacadas por alguma praga, consumindo as folhas, e, se colher esse milho na lua nova as sementes desse milho ficarão todo carunchado.

O índio nunca precisou de agrônomo na sua agricultura, nós sempre utilizamos as orientações dos mais velhos antes de plantar, nunca deixamos de colher

por falta de técnica de agrônomo, nós sempre procuramos plantar na época certa no tempo certo, sempre obedecendo aos sinais da natureza que dita sempre se está na época certa de plantar ou não. A lua, a direção do vento são alguns sinais que sempre observamos sempre. (Basílio Jorge, 67 anos, entrevista concedida em 15 de Janeiro de 2016).

O feijão de corda, conhecido por nós Terena por *Kareoké*, sempre foi plantado nos meses de fevereiro e abril de cada ano e se utilizava também a ferramenta tradicional para o plantio, o *sarakoá* ou o *hûmu hûmu*, em termos na língua de origem.

O plantio da mandioca era feito sempre nos meses de junho a outubro e para plantar a rama, antigamente, muito destes anciões não recomendavam plantar acompanhando do nascer do sol para pôr do sol caso plantasse não teria um plantio produtivo.

Em anos anteriores a cultura de plantar as lavouras obedecendo aos sinais da natureza quase foram deixadas de lado, principalmente pelos agricultores menos experientes e talvez eles podem ter sido influenciados pelo contato com não índios, fato comum nos últimos 40 anos aqui nessa região e que preferem plantar usando técnicas agrônômicas deixando de lado os saberes tradicionais. Nas lavouras do não índio o (*purútuye*) é comum o uso de adubos químicos para melhorar os rendimentos finais de suas produções agrícolas, já, os índios, principalmente aqueles mais experientes, usam de suas sabedorias para produzir bem e com qualidade (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2012).

Segundos alguns jovens, eles já tiveram suas produções prejudicadas por talvez não entenderem ou não dar muito valor nas orientações que recebiam dos anciões e essas experiências vividas fizeram com que a sua cultura de plantio fosse modificada. Atualmente ouvem e guardam os conhecimentos dos mais experientes. Hoje, o que se vê é que

os jovens têm sempre buscado orientações dos anciões antes de cultivar algum plantio, pois, já sabem que se plantar numa fase lunar errada pode ter sua produção agrícola comprometida, ou se plantar uma rama com a direção do vento soprando do sul para o norte, o plantio da mandioca será prejudicado. Podendo ter as raízes da mandioca dando apenas alguns fiapos ao invés de raízes grossas.

Temos nessa comunidade indígena as memórias vivas de anciões que ainda guardam e preservam muitos saberes que estão sendo aproveitados por nós, agricultores jovens, que utilizamos os mesmos conhecimentos na atual agricultura. Anos se passaram e vieram também novos mecanismos de preparo do solo, que foram implantados nas aldeias acompanhando a modernização, pois as aldeias indígenas também aderiram à utilização das máquinas agrícolas desde a preparação do solo até o plantio, porém, os saberes vindos da tradição indígena estão vivos entre nós, agricultores Terena.

5. MUDANÇAS OCORRIDAS NA ÚLTIMA DÉCADA NA AGRICULTURA DA ALDEIA LAGOINHA EM SIDROLANDIA-MS

Antigamente, os agricultores Terena desta aldeia cultivavam apenas para o seu consumo próprio. Desde o ano 2000, aproximadamente, esses pensamentos começaram a mudar, possivelmente devido à falta de emprego para os Terena na região. Antes do ano 2000 muitos dos indígenas desta aldeia trabalhavam nas fazendas vizinhas, pois, ainda não havia um conflito agrário nesta região e sendo assim os indígenas tinham o trânsito livre nas fazendas e trabalhavam como empreiteiros, oferecendo serviço em todas as áreas que exigia mão de obra humana.

Com o início dos conflitos agrários, muitos indígenas perderam os vínculos empregatícios que tinham com os latifundiários e possivelmente este conflito pode ter contribuído com fortalecimento da agricul-

tura indígena nesta região, pois, muitos Terena estão tendo a agricultura como uma possível alternativa de sustento familiar. Principalmente, o plantio da mandioca, feijão de corda, melancia e abóbora, que vêm se destacando na agricultura local, pois, tem um mercado grande nas cidades vizinhas. Nas rodas de conversas é fácil de perceber, através dos relatos, as conquistas que muitos agricultores têm tido com a produção agrícola e assim atualmente encontramos um bom número de jovens de 18 a 30 anos fortalecendo o plantio da mandioca e o mais importante, apesar de ter mudado bastante o preparo do solo, ainda há aquele respeito com a natureza antes de plantar nas áreas preparadas.

Sou evangélico da Igreja Assembleia de Deus e temos uma banda evangélica e não temos recurso para comprar muitas coisas que nós gostamos. Com a produção da plantação da mandioca já conseguimos comprar muitas coisas que nós necessitamos, tais como instrumentos musicais: violão, guitarra, baixo, bateria, caixa de som amplificador, cubos, microfones, pedestal, pedaleira para efeitos da guitarra e pedestal. Tudo com produtos agrícolas e assim podemos ser independentes dos instrumentos da igreja para treinar as nossas músicas. Plantamos porque vimos através de outros agricultores que seria possível conseguirmos recursos financeiros vindo da agricultura e sempre procuramos orientações dos mais velhos antes de plantar os nossos produtos agrícolas eu considero que é uma fonte de renda alternativo após os processos de retomadas de terras. (Eliei Gabriel, 26 anos morador da aldeia Lagoinha, entrevista concedida em 10 de janeiro de 2017).

Eu vi na agricultura algo que pudesse me auxiliar nas despesas de casa, tenho 02 filhos e preciso de alguma forma me sustentar. Eu encontrei na agricultura uma opção como fonte de renda, pois, eu não tenho emprego fixo e o plantio principalmente da mandioca me deu oportunidade de alguma forma

conseguir algum dinheiro. Na minha produção agrícola eu sempre preservei alguns conselhos dos mais velhos antes de plantar algum produto agrícola. Eu procuro sempre me informar com meu pai qual a fases da lua e os meses do ano que é melhor para se plantar a mandioca e assim pensando em produzir bem. Eu acredito muito nos conhecimentos dos mais velhos eles têm experiências e tudo que eles nos falam acontecem. (Leandro Gabriel, 24 Anos, entrevista concedida em 10 de janeiro de 2017).

É importante ressaltar que os conhecimentos tradicionais sempre estiveram presentes nas atividades agrícolas e isso tem sido fundamental para muitos obterem uma boa produção utilizando somente as técnicas ancestrais.

Cunha (2001), pontua que o “[...]saber tradicional se exerce e enriquece a partir de um habitat. Ele é exercido por meio de organizações próprias de cada grupo, fundamentalmente diferentes do mundo industrial contemporâneo”.

Na comunidade indígena da aldeia Lagoinha os agricultores jovens estão atentos aos sinais da natureza antes de realizarem as suas atividades agrícolas e isso fortalece as contribuições dos saberes tradicionais na agricultura terena desta comunidade.

Com a ausência de orientações e técnicas agronômicas, principalmente na correção do solo e no acompanhamento do plantio, visando o bom desenvolvimento das lavouras destes agricultores terena e também devido às dificuldades que são impostas pelos governos municipal, estadual e federal, por se tratar de uma produção na sua maior parte nas áreas de retomada¹⁵ territorial, a utilização das técnicas tradicionais, principal-

¹⁵ Retomada para nós Terena da aldeia Lagoinha é o processo em que há uma mobilização coletiva de todos os guerreiros com o objetivos de retomar os territórios que pertenceram aos nossos antepassados.

mente no momento do plantio, tem sido uma alternativa que tem dado bons resultados na produção agrícola dos moradores da aldeia Lagoinha.

Vale salientar também que possivelmente os conhecimentos tradicionais tenham ganhado muita força nesses últimos anos entre os agricultores desta aldeia devido à implantação do Projeto Saberes Indígenas na Escola, que está, desde 2015, funcionando na aldeia Lagoinha, na qual sou professor orientador de uma turma de 10 professores cursistas. E isso de alguma forma pode estar conseguindo contribuir e fortalecer, principalmente no momento em que a escola chama os anciões para levar às crianças, através de contos, como esses saberes ancestrais permanecem vivos em suas memórias. E assim tais conhecimentos conseguem sobreviver de geração a geração.

As áreas cultivadas que nos anos anteriores eram de aproximadamente 40 hectares de agricultura, nos últimos 3 anos, com a retomada de uma área na fazenda vizinha, essa produção saltou para mais de 70 hectares de lavouras plantadas. Porém, o preparo do solo acontece por conta de esforços próprios de cada agricultor, possivelmente por não haver incentivo ou interesse do governo e ver a população indígena produzindo em áreas de retomadas. E isso tem sido uma problemática que ainda precisa ser resolvida, para que esses Terena tenham sua produção facilitada com incentivos de órgãos governamentais. Nesse aspecto, assim nos relatou João Cezar (34 anos), cacique da aldeia:

Aqui só planta quem tem vontade de produzir, a maioria das terras é preparada de acordo com o bolso de cada agricultor, temos vontade de produzir mais, porém, somos barrados pela nossa situação financeira que não nos permite produzir individualmente em grande quantidade, mas o que estamos plantando está tendo mercado lá fora (entrevista concedida em 10 de fevereiro de 2017).

É notável o quanto os Terena desta aldeia têm demonstrado vontade de produzir em maior quantidade, mas ficam impossibilitados, possivelmente pela insegurança que há no campo, devido ao conflito existente na atualidade, e também por falta de incentivos na produção de suas agriculturas.

CONCLUSÃO

Neste trabalho abordamos assuntos relacionados à agricultura indígena terena da aldeia Lagoinha-Sidrolândia-MS. As pesquisas realizadas em campo mostraram que, mesmo que a agricultura indígena tenha sofrido muitas alterações desde o início da colonização do território brasileiro até os dias atuais, os conhecimentos tradicionais ainda estão presentes nesta comunidade, por meio dos anciões que receberam esses conhecimentos de seus pais e seus avós. E através desses saberes os agricultores têm a alternativa de produzir bem, sem precisar utilizar o uso de técnicas dos agrônomos, embora esses dois conhecimentos têm algo que os aproxima cientificamente.

Por meio deste trabalho de pesquisa fica claro em relatos de anciões, que os ciclos naturais da terra são fatores determinantes para se obter uma boa produção agrícola e vale ressaltar que a manutenção desses saberes ainda é respeitada por nós, jovens agricultores desta aldeia, que consultamos os mais velhos que transmitem esses conhecimentos a nós antes de plantar algum produto na terra. Possivelmente as últimas colheitas têm ocorrido de maneira satisfatória porque estamos utilizando os conhecimentos tradicionais na produção agrícola desta comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, G. *Diagnóstico expedito das terras indígenas e aldeias Terena em situação de urbana: ações socioambientais em áreas indígenas na BAP-MS*. Campo Grande: Programa Pantanal, 2002.

AZANHA, G. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Tellus-Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas* – NEPPI, ano 5, n. 8/9, abr/out, 2005. Campo Grande: UCDB, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976.

CUNHA, M. C. da. Saber Tradicional: Artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 19 de dezembro de 2001.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. *Terra indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra Terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul*. Editora. Dourados: UFGD, 2012.

FUNAI-Fundação Nacional do Índio.

IBGE-Instituição Brasileira de Geografia e Estatística: Censo demográfico de 2010.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. *Povos indígenas no Brasil Terena*. São Paulo: ISA, 2004. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1042>. Acesso em: 17 fev. 2017.

LINHARES, G. Mídia e Etnia: A visibilidade dos grupos étnicos na televisão sul-mato-grossense. In: INTERCOM- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Salvador. Anais ...Salvador*, 2002.

MARTINEZ, Angela Benitez *Mitos e ritos do povo Terena: uma analogia com a Mitologia Grega*. Campo Grande: Editora UCDB, 2003.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Terra indígena Nioaque: processo de formação sociopolítica, divisão da aldeia Água Branca e os momentos históricos vividos por este povo ao longo dos anos*. Campo Grande: Ed. Interações, 2007.

PAREDES, Antônio Bento Pereira. *A educação ambiental em comunidade indígena terena: a percepção de alunos e professores visando o Desenvolvimento Local na Aldeia Lagoinha Distrito de Taunay - Aquidauana – MS*. Dissertação (Mestrado). Campo Grande: UCDB, 2008.

SESAI/POLO BASE-Sidrolândia-MS.

XIMENES, Lenir Gomes. *Terra indígena Buriti: estratégias e performances terrena na luta pela terra*/Lenir Gomes Ximenes – Dourados, MS: UFGD, 2011.

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE TERENA NA UNIVERSIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gerson Jacobina
Eva Maria Luiz Ferreira

INTRODUÇÃO

Meu nome é Gerson Jacobina. Foi a minha experiência como acadêmico indígena que serviu como motivação para escrever este trabalho com a temática de Inclusão e Permanência. A minha intenção não é fazer ninguém chorar e nem se comover, mas sim de inspirar outros a superarem seus desafios.

Minha mãe é Ivone Gonçalves Jacobina, e o meu pai, Ivo Ferreira Jacobina. Minha mãe é filha de Rafael Gonçalves e Celestina Inácia, ambos de etnia Terena, oriundos da Aldeia Passarinho da cidade de Miranda (Mato Grosso do Sul). Ela saiu da aldeia muito nova em busca de novos horizontes e seu sonho era terminar os estudos e ser enfermeira. Na aldeia não tinha escola, trabalho e muito menos atendimento médico. Todos esses serviços eram encontrados apenas na capital, Campo Grande. Minha mãe se casou com o meu pai ainda nova e teve seis filhos: Suely, Ivanir, Carlos, Wilson, Nilton e eu, Gerson.

O meu pai era alfaiate e minha mãe trabalhava no serviço do lar. A minha infância e dos meus irmãos – as férias escolares, os feriados, o natal e ano novo – eram passadas sempre na aldeia. Nós íamos de trem pela estação de Campo Grande e era muito legal e agitado. Quando o trem chegava, minha mãe empurrava meu irmão pela janela para que conseguíssemos lugares para sentar. Era muita correria, e ainda assim era

divertido. Quando parávamos nas estações, víamos alguns passageiros descendo e outros subindo. As estações que eu mais gostava de passar eram as do distrito de Camisão e de Aquidauana, pois encontrávamos muitos patrícios vendendo chipas, manga, peixe, bolos. Lá, tinha de tudo.

Quando chegávamos à estação ferroviária de Miranda era outra aventura, e partíamos para uma viagem de charrete. Os charreteiros eram um pouco doidos, pois a estrada até a aldeia era muito precária, o que nos dava até um pouco de medo. Na entrada da aldeia eu era o primeiro a pular da charrete para abrir a porteira. Quando chegávamos na minha avó, era a maior festa. Ela adorava nossa estadia e meus tios também. Lá era muito dez. Tinha muita mangueira, pé de laranja (de vários tipos), milho, amendoim, mandioca, banana, mamão. Fora o açude onde nadávamos. Foi lá onde eu aprendi a nadar.

Essa foi um pouco da minha infância. Minha mãe conseguiu terminar seus estudos, fez enfermagem, trabalhou no município de Campo Grande e se aposentou como enfermeira.

Todos nós, eu e meus irmãos, sempre tivemos que nos virar para ter algo. Começamos a trabalhar desde cedo. Minha mãe e meu pai sempre colocaram na nossa cabeça: “Se vocês quiserem algo, vocês têm que ir à luta”, e assim foi. Todos nós, para ajudar um pouco em casa, fomos feirantes, entregadores de jornal, até vendedores de sucatas nos estabelecimentos conhecidos como ferro velho. Sendo assim, todos nós tínhamos o sonho de sermos alguém na vida. Por mais que tenhamos vindo para cidade, nunca deixamos de ser índios. Sempre íamos às festas e comemorações na aldeia. Hoje, minha mãe, minha avó e meus tios já faleceram, mas mesmo assim não deixamos de frequentar a aldeia. Meus dois irmãos, Wilson e Carlos, moram lá. Wilson foi cacique e Carlos hoje é pastor na aldeia, além de também representar a comunidade indígena daquela região.

Meu sonho era ser professor. Em 2003, comecei a frequentar o curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Duran-

te os primeiros anos, quem pagou a faculdade fui eu, pois todas as vagas para bolsistas já haviam sido preenchidas. A procura por este curso era tão grande que não haviam bolsas de estudo suficientes para todos. O primeiro ano na faculdade foi até legal. O único indígena e homem da sala era eu. O restante era composto por mulheres, e muitas delas eram casadas e mais velhas. Me senti acolhido na sala de aula. Como eu não conseguiria mais pagar e não existiam bolsas de estudo no curso de Pedagogia, eu consegui, por meio de uma prova interna, a transferência de curso para Educação Física. É um curso que eu gosto muito, pois sempre gostei de praticar esportes nas escolas que frequentei.

Foi aí que começou o grande desafio. Primeiro pelo não-acolhimento, tanto dos demais estudantes como por parte de alguns professores, que não entendiam as diferenças sociais e culturais que havia entre mim e o restante dos estudantes. Muitas vezes, tanto eu como outros três patrícios¹⁶ que frequentavam o mesmo curso não entendíamos as explicações do professor. Quando íamos perguntar, ele dizia: “minha matéria está na internet”. Eu sequer tinha uma televisão em casa, muito menos um computador. Tanto eu como os meus patrícios morávamos em quartos alugados. Nos quartos só havia a cama, um rádio de pilha e mais nada. Naquele momento, nós apenas olhávamos um para cara do outro, pensando: fazer o quê?

Se não bastasse os problemas da universidade, também haviam outros problemas externos para lidar.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de convênio, repassava para a universidade 50% (cinquenta por cento) do valor da nossa mensalidade. A universidade cedia 50% (cinquenta por cento) em forma de bolsa de estudo. Acontecia que a FUNAI não cumpria o acordo com a universidade, muitas vezes atrasando o repasse dos valores. Acabáva-

¹⁶ Identificar um indígena como amigo, colega ou irmão independente do povo.

mos prejudicados por isso, pois nessa época não podíamos participar das aulas em grupo, nem fazer prova, e o nosso nome não constava nas listas de chamada. Tive que sair várias vezes da sala de aula, pois o meu nome não estava lá. Isso não ocorria apenas comigo e com os indígenas daquela instituição, mas também nas outras instituições que tinham convênio com a FUNAI. Houve um dia em que fiquei muito triste, pois na instituição que minha irmã estudava era necessário passar pela catraca. Havia muita gente na fila para entrar na faculdade, e ela acabou sendo impedida de entrar por falta de pagamento da FUNAI para com a instituição. Ela foi para a casa dela chorando.

Essas faltas de comprometimento por parte da FUNAI na região de Campo Grande atrasaram muito o andamento dos nossos estudos. Muitos desistiram de estudar, pois o atraso não aconteceu apenas uma ou duas vezes, mas sim várias vezes durante anos. Na época, fizemos uma comissão de estudantes e fomos para Brasília. A coordenadora geral de educação da época nos recebeu e nos garantiu o cumprimento dos nossos direitos. Pensávamos que, finalmente, estaria tudo resolvido. Contudo, não foi bem assim. Brasília teve que intervir na sede regional Campo Grande/MS. Então, foi descoberto que o dinheiro que era para ser destinado para a educação estava sendo utilizado para outros fins. Resumindo: ficamos mais uma vez do lado de fora, e só retornamos para universidade através de um mandado judicial da Procuradoria Federal. Com isso, mais alunos indígenas desistiram de estudar.

Eu, como acadêmico de Educação Física, tive a oportunidade de escrever um projeto intitulado “Inclusão e cidadania para a comunidade indígena, recreação e lazer. Diga não às drogas e ao álcool”. O mesmo foi aprovado pela Secretaria de Educação Geral em Brasília. No entanto, devido às várias intervenções na sede FUNAI de Campo Grande/MS, ele acabou não indo para frente.

Em 2005, eu recebi um convite para uma reunião na UCDB, promovida pelo projeto Rede de Saberes, no qual tive o maior prazer de

conhecer o Dr. Prof. Antônio Brand¹⁷. Ele nos recebeu e nos acolheu de braços abertos, ouvindo todos nós sobre as nossas dificuldades acadêmicas e nossos desafios. A Rede de Saberes veio ao encontro de tudo o que mais precisávamos: apoio. A vida acadêmica foi fundamental para o bom desempenho na graduação, tornando inédito nas comunidades a existência de um indígena graduado.

Com a criação da Rede de Saberes nos quadros discentes das universidades, houve uma ampliação significativa de acadêmicos indígenas em virtude da adoção de cotas, vagas suplementares, entre outras formas de acesso às instituições de ensino superior. A nova realidade da Rede de Saberes gerou, inicialmente, uma situação de mal-estar nas lideranças existentes nas aldeias, pois cada vez mais aumentava-se o número de indígenas matriculados em universidades. Isso porque a maior parte das lideranças nas aldeias possuem pouca escolarização, mas a situação foi resolvida pela Rede de Saberes, que possibilitou a participação das lideranças representantes dos estudantes.

Quero deixar firmado aqui meus agradecimentos à equipe do programa Rede de Saberes na qual fui, também, um dos primeiros acadêmicos indígenas a participar. Sem o programa da Rede de Saberes, eu não teria acessibilidade na minha vida acadêmica, pois éramos invisíveis aos olhos da comunidade universitária. Agradeço muito pelo apoio que tive da minha família, que não mediu esforços para ajudar na minha vida acadêmica.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA OS INDÍGENAS

Agora, passo a relatar sobre a escola para índio no Brasil. Começa a se estruturar a partir de 1549, quando a primeira missão jesuítica

¹⁷ Professor Antônio Brand foi o idealizador do projeto Rede de Saberes. Ele coordenou o projeto até julho de 2012 – mês do seu falecimento.

enviada de Portugal por D. João III chega ao território nacional, composta por missionários da companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. A missão incluía em seu objetivo a conversão dos nativos à fé cristã. No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram, antes de se aproximarem dos indígenas, conquistar sua confiança e aprender suas línguas.

Havia diferentes grupos étnicos com costumes e tradições próprios. As diferenças no tratamento dispensado pelos jesuítas aos povos nativos eram proporcionais à resistência que os mesmos ofereciam ao processo de escravização. A violência praticada contra os índios Tremembé, no século XVII, veio com a expedição militar que foi enviada para reprimi-los, chamada de “Atividade de pacificação”. Entre alguns exemplos de resistência e de conflitos contra os projetos-colônias, estão: a confederação dos Tamoios (1555-1667), Guerra dos Aimoré (1555-1673), Guerra dos Potiguaras (1586-1599), Levante Tupinambá (1617-1621), Confederação Cariri (1686-1692), Guerra dos Manaus (1723-1744) e Guerra Guaranítica (1753-1756).

Ao longo da história do Brasil, a responsabilidade pela instituição escola nos territórios indígenas tem sido delegada a agentes ou órgãos administrativos. O ensino praticado pelos missionários jesuítas nesses aldeamentos centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígenas, bem como as línguas e as culturas.

Na primeira década do período republicano, é retomado, sob o comando das missões religiosas responsáveis por fundar alguns internatos para a educação de meninos e meninas, o projeto de instituições, oferecendo às populações indígenas desde o ensino suplementar até o ensino elementar para ofícios voltados às necessidades locais.

Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, o estado sistematizou uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante à sociedade nacional e mundial. Criou-se, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios - SPI¹⁸, com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão, além de gerir as relações entre os povos indígenas com os não-índios e os demais órgãos de governo. O SPI foi extinto em 1967, quando suas atribuições foram repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio a sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não é o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os índios passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidor das tecnologias produzidas pelos não índios constituindo também uma reserva alternativa de mão de obra barata para abastecer o mercado de trabalho. (SECAD. 2007, p. 13).

Esse papel foi instrumentalizado pelo discurso de valorização da diversidade linguística dos povos indígenas, que propôs a utilização das línguas maternas no processo de alfabetização para grupos que não faziam uso da língua portuguesa, visando facilitar o processo de integração

¹⁸ A criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPILTN em 1910, tendo como fundador Candido do Mariano Rondon, Militar e engenheiro. O termo SPI só veio ser conhecido a partir de 1918. O objetivo era a pacificação, através dos militares que trabalhavam nas instalações das linhas telegráficas, dos povos indígenas que se encontravam na região Sul do Mato Grosso.

à sociedade não-indígena por meio da aprendizagem da língua nacional. Assim, a FUNAI estabeleceu o índio bilíngue como prioridade e buscou implantá-lo nas escolas indígenas por meio de materiais produzidos para a alfabetização, dando capacitação aos índios para que os mesmos assumissem a função de alfabetizadores em seus respectivos grupos.

No programa de educação bilíngue proposto pela FUNAI, os índios eram alfabetizados na sua língua materna, ao mesmo tempo em que eram introduzidos ao aprendizado da língua portuguesa quando se era atingido o domínio deste idioma, de forma que o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa é a metodologia do bilinguismo de transição. A língua materna, no caso a língua indígena, servia para facilitar e acelerar o processo de integração do índio à cultura da sociedade não-indígena, pois assim aprendia-se o português e deixava-se de falar sua língua materna, conseqüentemente abandonando seu modo de vida e sua identidade diferenciada.

A partir de 1970, diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngue em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos referentes às várias línguas autóctones, a FUNAI estabeleceu convênios com o *Summer Institute Of Linguistics* (SIL), visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas e elaborando alfabetos e análise das estruturas gramaticais. Além disso, a FUNAI deixou sob a responsabilidade dessa instituição a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, a formação de pessoal docente, tanto da FUNAI como de missões religiosas, e a preparação de autores indígenas. A instituição, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passou a atuar de forma a confundir o Estado.

O estatuto do índio, lei nº 6.001, de 1973, artigos 49 e 50, preconiza a orientação da educação do índio para a integração na comunhão nacional, com a alfabetização feita na língua materna e em português. Sendo assim:

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Em linhas gerais, a educação para os índios proposta pelo estado brasileiro, representado pelo SPI ou pela FUNAI, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, se pautando pela assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, às novas crenças e novas formas de viver.

A educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) em decorrência dos dispositivos constitucionais de 1988, que reconheceram a diversidade indígena não de maneira transitória, mas permanente. Em 1991, um conjunto de decretos descentraliza diversas ações de responsabilidade exclusiva da FUNAI.

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. (FUNAI, s/d, p.1)

O MEC passa a ser responsável por todos os níveis e modalidades de ensino e a definição e coordenação de políticas de educação escolar

indígena, que são fundamentadas nos princípios constitucionais. A responsabilidade do MEC pela educação escolar indígena foi por definição do decreto presidencial nº 26/1991, que caracterizou o Ministério como responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena. As escolas indígenas e sua coordenação foram inseridas nos sistemas de ensino estaduais e municipais como política pública. Os estados e os municípios passaram a ser responsáveis pela execução dessa política educacional, ouvindo a FUNAI.

[...] a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado através de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista - FUNAI - em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos Estados e Municípios. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p.8).

O decreto presidencial nº 26/1991 recebeu muitas críticas por abraçar princípios das concepções integracionistas superadas pela constituição de 1988. Em função disso, foi publicada a portaria interministerial nº 559 de fevereiro de 1991, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, que definiu sob quais princípios e orientações organizacionais a educação escolar indígena deveria ser gerida.

As políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, pós-constituição de 1988, seriam pautadas pelo princípio do respeito aos conhecimentos, às tradições, às línguas e ao costume de cada comunidade, tendo em vista a valorização do fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, a coordenação e regulação de sua execução pelas secretarias de educação foram atribuídas ao Ministério da Educação.

O comitê de educação indígena era composto por representantes do MEC, conselho dos secretários de educação, universidades, As-

sociação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (Abralín), FUNAI, organizações não-governamentais e representantes indígenas.

Em 2004, o decreto presidencial nº 5.129, de 28 de julho de 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A iniciativa representou uma inflexão nas políticas educacionais, tomando por base o reconhecimento e a superação das desigualdades de acesso às oportunidades educacionais, que eram decorrentes da negação da diversidade sociocultural e da exclusão causada por fatores econômicos e raciais.

[...] SECAD, nova unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. (2005, p.5). Portanto, a criação e implantação da SECAD, em si mesma, deve ser vista como um importante marco no desenvolvimento das políticas nacionais de educação. Se por um lado, o Governo Federal tem reafirmado o seu firme compromisso de perseverar no esforço para consolidar a universalização do ensino fundamental e, simultaneamente, de ampliar o esforço para caminhar na mesma direção em relação ao ensino médio, por outro lado passou a reconhecer que as políticas universais não são suficientes para garantir equidade no acesso à educação, sobretudo dos grupos sociais historicamente excluídos e marginalizados. (Relatório de Gestão da SECAD. 2005. p. 12.).

A partir disso, teve-se uma política pública voltada para o acesso e permanência do jovem estudante, o que causou uma grande repercussão nos sistemas de ensinos e nas universidades.

Pensada inicialmente como uma secretaria de inclusão educacional, as perspectivas conceituais foram reformuladas a partir de reflexões dos representantes indígenas componentes da comissão da

diversidade. Os professores indígenas esclareceram que não queriam ser incluídos, mas sim reconhecidos. A partir desse importante questionamento, futuros dirigentes da nova secretaria realizaram várias reuniões para debater a compreender as perspectivas políticas das representantes indígenas, e assim foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL

Devido à grande demanda e a significativa expansão do número de escolas indígenas, muitos indígenas que terminavam o ensino médio passaram a procurar também pelo ingresso ao ensino superior, não somente na área de educação, mas também em outras áreas como: enfermagem, direito, engenharia, odontologia, medicina, veterinária e outros. Para acessar às universidades, os indígenas recorriam à FUNAI, de forma a solicitar uma bolsa de estudo nas universidades conveniadas, entre elas a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Os critérios para ser bolsista indígena vinham de Brasília, que determinava a quantidade de vagas por curso para os estudantes indígenas na sede regional jurisdicionada de Campo Grande/MS. O setor de educação da FUNAI era quem fazia o acompanhamento do estudante indígena. Durante três a quatro meses, fazia-se o acompanhamento da frequência do aluno em sala de aula. Além do acompanhamento, a FUNAI também recebia o relatório bimestral dos alunos indígenas, com número de faltas e as notas registradas.

Celma Jatobá Barbosa¹⁹, funcionária da Fundação Nacional do Índio há 30 anos, onde trabalhou, em 1998, como chefe do setor de educa-

¹⁹ A funcionária cedeu um relato sobre os processos da educação indígenas na gestão da FUNAI em Campo Grande - MS.

ção da FUNAI, relatou que, no início, a procura de estudantes indígenas era muito pequena. Ao passar dos tempos, devido ao número significativo de escolas indígenas nas aldeias, a demanda de alunos indígenas aumentou. Segundo ela, a etnia que mais procurava o setor de educação da FUNAI era a Terena.

Devido a essa grande procura por vários cursos e pelo aumento no número de estudantes indígenas, aumentou-se também o número de convênios com as universidades. As primeiras instituições de ensino que obtiveram o convênio com a FUNAI foram o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).

Para se ter a bolsa de estudante indígena, segundo Celma Jatobá Barbosa, o aluno tinha que comprovar sua origem por meio da certidão indígena. No início, a FUNAI ajudava o estudante repassando para as universidades 70% do valor do curso, enquanto os 30% restantes vinham das universidades. No decorrer dos anos, a FUNAI passou a ajudar os estudantes indígenas com 35% do valor, enquanto 35% vinha da universidade, e 30% do próprio estudante. Com isso, muitos estudantes que sonhavam em ter uma graduação, tiveram que adiar esse sonho e trancar suas matrículas, pois nessa época, as casas dos estudantes indígenas estavam fechando por falta de pagamento do aluguel, que também era responsabilidade da FUNAI.

Muitos acadêmicos indígenas não teriam desistido. A FUNAI, juntamente com o setor de educação dela, que deveria assegurar o direito à educação no ensino superior, nada fez, e muitos desistiram de fazer uma graduação de ensino superior. E não para por aí. No decorrer dos anos, a FUNAI começou a atrasar o pagamento para as faculdades, prejudicando ainda mais os estudantes indígenas. Eu mesmo tive que atrasar meu curso na época. Fui impedido de fazer as provas na faculdade por

falta de comprometimento da administração da FUNAI, pois a mesma não passava o pagamento das mensalidades para as instituições. Isso acarretou uma série de problemas para nós, os estudantes indígenas. Por exemplo: o nome não aparecia na chamada de aula, não era possível fazer provas, fora a vergonha, pois tínhamos que sair de sala de aula durante a realização das provas, por falta do pagamento.

Isso tudo também nos fortaleceu e fez com que montássemos uma comissão de estudantes indígenas e fôssemos até Brasília. Conseguimos um ônibus por intermédio de um político e fomos parar em Brasília, onde fomos recebidos pela coordenadora geral da educação indígena, que se propôs em resolver nossa situação. Resumindo, o dinheiro que era destinado para a educação superior estava sendo utilizado para pagamento de outros setores da sede regional da FUNAI em Campo Grande, fazendo com que acontecesse tudo isso. Foi graças a Deus e aos meus pais que não desisti de ter minha graduação de nível superior.

Ao passar do tempo, houve a primeira intervenção de Brasília na FUNAI sediada em Campo Grande.

O acesso às novas vagas de graduação presenciais na UCDB, que em 2014 somaram mais de 3.000, pode dar-se por diferentes vias. Duas delas são mais “universais”: a utilização ao vestibular promovido pela própria universidade. Com o resultado do ENEM, estudantes que se enquadram nas condições socioeconômicas para participação do PROUNI também podem candidatar-se às vagas que a UCDB reserva anualmente para o programa do MEC (...) muito embora não pareça configurar uma via onde participem eventuais estudantes indígenas (VIANNA *et.al.* 2014, p.26).

No presente, registram-se nesse conjunto cerca de 100 estudantes indígenas com bolsa integral. Vianna afirma que, até 2011, os estudantes eram contemplados com as chamadas “bolsas sociais”, por meio das quais a UCDB concede a alunos de baixa renda o abatimento de 50% do valor

das mensalidades. A partir de 2012, a UCDB ampliou para 100 o número de bolsas com desconto de 100% (2014, p.27).

Segundo Vianna, o processo seletivo para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) hoje se vincula, exclusivamente, às notas obtidas pelos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a sua isenção no sistema de seleção unificada de universidades públicas (SiSU), gerenciado pelo MEC. “(...) a UEMS reserva 10% de suas vagas, e todos os cursos para indígenas (...)”. Trata-se de uma política da própria faculdade. Há indígenas estudando em 12 das 15 unidades da UEMS, com uma forte concentração na de Dourados, onde estão mais de 50% deles e, em grau mais reduzido, nas de Amambai, Aquidauana, Campo Grande e Maracaju. (2014, p.28).

Os acadêmicos indígenas da UEMS podem acessar auxílios financeiros por dois mecanismos. Anualmente, a pró-reitoria de extensão, cultura e assuntos comunitários lança editais para seleção de discentes beneficiados no âmbito do Programa de Assistência Estudantil (PAE), sem especificidade para indígenas (UEMS, 2002 *apud* VIANNA, 2014).

São 3 modalidades de auxílios, com diferentes valores e distintas cargas horárias de atividades acadêmicas ou administrativas. A serem desenvolvidas pelos alunos em caráter de contrapartida: bolsa permanência (R\$ 400,00/mês e 15 horas/semana), auxílio moradia (R\$280,00 e 10 horas). Por outro lado, há o programa vale universidade indígena (PVUI) do governo do estado, que concede benefícios financeiros a estudantes indígenas da UEMS e apenas a eles em troca do exercício de funções de estagiário em órgãos públicos. Mensalmente, o benefício é de R\$ 400,00, mais R\$ 46,00 a título de auxílio para os custos de transporte até o local do estágio (gou.ms, 2009). Dos 245 indígenas matriculados na UEMS em junho de 2011, 79 recebiam os benefícios do PVUI e 10, os do PAE. (VIANNA, 2014, p. 28).

Vianna (2014, p.28), detalha de forma valiosa que, das duas universidades federais implicadas no Rede de Saberes, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é a mais antiga. Para ingresso no primeiro semestre de 2014, foram disponibilizadas mais de 5 mil vagas, sendo quase a totalidade das mesmas por meio de processo seletivo idêntico ao da UEMS: isenção do SISU com as notas do ENEM. Diferentemente da estatual, contudo, a federal em questão tem política de cotas “progressiva”, aprovada por decreto presidencial em 2012. Seus cursos regulares contam, ainda assim, com cerca de 80 estudantes indígenas, grande parte dos quais concentrados no campus de Aquidauana.

No segundo semestre de 2013, vários desses acadêmicos dispunham dos R\$ 400,00 mensais da chamada bolsa permanência da pró-reitora de extensão, cultura e assuntos estudantis da instituição, inespecífica para indígenas. Pouco menor do que a metade do valor da bolsa permanência e o do auxílio alimentação condicionado a um processo de seleção semelhante (UFMS, 2011 *apud* VIANNA, 2014).

As experiências elencadas acima são algumas formas de acesso e de permanência dos estudantes indígenas em Mato Grosso do Sul.

Em 2005, foi criado o Projeto Rede de Saberes – permanência de estudantes indígenas na universidade. O projeto propunha ações que pudessem ajudar os estudantes indígenas no cotidiano da universidade. Ações como: laboratório de informática onde os estudantes pudessem fazer trabalhos, imprimir textos, fazer reuniões e encontrar com os demais colegas indígenas. Além disso, realização de encontros estaduais de estudantes indígenas, curso de informática, algumas capacitações com os docentes e colaboradores das universidades que trabalhavam com os indígenas. O projeto tem como principal objetivo ajudar na formação dos estudantes para que os mesmos pudessem fortalecer as suas comunidades de origem.

Meu primeiro contato com a Rede de Saberes foi quando fui apresentado ao professor responsável Dr. Antônio Brand, que iniciou o

primeiro grupo de estudantes indígenas da UCDB. No começo, nós não sabíamos o que era a Rede de Saberes, e ao passar do tempo passamos a se reunir a cada quinze dias, quando trocávamos conhecimentos e informações sobre a nossa permanência na faculdade. Por meio de encontros, nós debatíamos sobre vários aspectos correspondentes à pesquisa, elaboração de sala de estudo, sala de informática, das dificuldades extras da faculdade, acolhimento dos outros acadêmicos indígenas e muitos outros.

O Projeto Rede de Saberes completou 10 anos e continua vigente em quatro universidades, sendo: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), alcançando seus objetivos de formação de estudantes indígenas. Hoje, as aldeias sentem positivamente o reflexo da presença de diversos profissionais como enfermeiros, professores nas diversas áreas dentro e fora das aldeias, advogados engajados na luta indígena e biólogos desenvolvendo atividades de cunho tradicional junto às comunidades. Muitos trabalham na esfera municipal e estadual em diversas áreas. A pós-graduação tornou-se uma realidade para os povos indígenas. Vários egressos do projeto Rede de Saberes estão cursando ou concluíram mestrado e doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao grande crescimento do número de alunos indígenas nas universidades e um número grande de desistência no decorrer do curso, a educação inclusiva precisa olhar para o aluno indígena de uma forma individualizada e colaborativa, contemplando suas capacidades e dificuldades no aprendizado em grupo, sem deixar de avaliar os estudantes. No meu ver, a universidade deveria desenvolver a igualdade. Por isso, precisamos construir um espaço de gestão que acolha as diferenças culturais do estudante indígena, que atue como consultoria de práticas e políticas inclusivas

e busque um conceito de inclusão como um todo, além de ser um lugar onde os professores já devem estar preparados para a diversidade. As necessidades dos estudantes indígenas são as mesmas de qualquer outro estudante: aprender, conviver e circular livremente pela universidade.

Minhas intenções na pesquisa eram as de procurar dar a totalidade de informações dentro de uma base comum de cultura e costumes dos estudantes indígenas terena, e que permitisse com que os funcionários e profissionais que atuam como professores se iguallassem às grandes diferenças socioculturais dos alunos indígenas terena. Assim, o insucesso escolar ou acadêmico, o abandono da escola ou universidade diminuiria, dando espaço ao acolhimento dos alunos indígenas Terena.

Nesta pesquisa, busco demonstrar que há possibilidades de acolher o estudante indígena Terena, partindo do princípio de que as universidades e as escolas devem estar sempre dispostas em receber e principalmente desenvolver a inclusão deles, pois não basta as universidades e as escolas aceitarem acadêmicos indígenas se os funcionários professores e outros profissionais não estão preparados para recebê-los.

Em Mato Grosso do Sul, temos uma experiência do projeto Rede de Saberes – a permanência de estudantes indígenas na universidade. O projeto teve início no ano de 2005 e ainda está em vigente. O projeto acontece nas seguintes instituições: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Tive a oportunidade de fazer parte do Projeto Rede de Saberes na UCDB, juntamente com o Prof. Dr. Brand, em que o objetivo era acolher o acadêmico indígena na universidade e ajudar na sua permanência no ensino superior, oferecendo capacitações de não-índios, apoio à pesquisa e preparação de alunos para a pós-graduação. A UCDB e a UEMS ma-

tricularam aproximadamente 250 acadêmicos indígenas em várias áreas no ano 2007. Hoje são aproximadamente 700 acadêmicos indígenas em várias instituições em Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8D-ndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 14 maio 2020.

FUNAI. Educação Escolar indígena. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 06 out. 2020.

HENRIQUES, Ricardo. [et.al]. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *CADERNOS SECAD/MEC*. Brasília, abril de 2007. 133 p.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito (Org.) [et.al]. *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes*, em Mato Grosso do Sul. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

MEC. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993

MEC. Ministério da Educação. Educação indígena-escola indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

MEC. Ministério da Educação. Relatório de Gestão da SECAD – 2004. Brasília – DF. Fevereiro 2005.

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO INTERÉTNICO: CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS E CRIANÇAS INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA DA ALDEIA TERERÉ

Lourenço Rodrigues Mamedes

José Henrique Prado

INTRODUÇÃO

A pesquisa pretendeu investigar a escola como espaço interétnico na Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo pois, sabemos que a Escola deve demonstrar uma postura e uma prática interétnica, ainda mais quando estamos pensando a partir de uma escola indígena. Portanto, neste capítulo, pretendemos abordar e fazer análises mais especificamente sobre relações interétnicas entre crianças não-indígenas e crianças indígenas na escola urbana da Aldeia Tereré.

Mas o que me instiga ir a fundo nesta pesquisa, primeiro, é ser Terena, ser professor indígena²⁰ e ter passado por essa escola, em um contexto que eu desconhecia, ter passado por uma escola que era moldada a uma educação totalmente ocidental. Então, ter passado por uma universidade que não contempla a diversidade cultural. Pois, agora retorno à escola como professor indígena com um grande desafio, então, como trabalhar num processo de desconstrução para uma construção, levando em conta que temos crianças não indígenas e crianças indígenas, e desse modo a pergunta que fica é: como contemplar as dife-

²⁰ Diversos trechos desse texto estão em primeira pessoa. Isso ocorre porque, durante sua elaboração, optamos por trazer ao texto a narrativa do primeiro autor e das relações que ele percebe no contexto da educação escolar indígena que atua como professor.

renças? Pois, pensando nesta diversidade que propus desenvolver este trabalho e aprofundar meus estudos.

Os principais questionamentos que motivaram esta pesquisa foram: como as famílias não-indígenas percebem a escola indígena nessa relação entre culturas diferentes? Quais os impactos para os pais dos educandos em relação ao ensino – aprendizagem de seus filhos? Como a escola concilia os conhecimentos e saberes indígenas e os conhecimentos e saberes da ciência ocidental?

Os povos indígenas ainda vêm sofrendo vários preconceitos e estereótipos, devido ao período colonial que deixou sua marca contra os povos indígenas, mas que também com o passar do tempo os indígenas estão se tornando protagonista de sua própria história.

Isso se reflete na Educação Escolar Indígena que geralmente ainda recebem ordens ditas pelo homem não-indígena que está no poder sem refletir qual é a necessidade da/na educação escolar indígena.

Com passar do tempo, o movimento indígena, organizações não-indígenas, que vêm lutando para manter os direitos assegurados, conquistados com muita luta e resistência.

No entanto, para nós povos indígenas que somos assegurados pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, temos uma maneira própria a uma educação diferenciada às comunidades indígenas. De acordo com o Capítulo III, Seção I – Da Educação - da Constituição no seu art. 210 §2º “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e próprios processos de aprendizagem” a partir de então começou a se discutir a respeito da educação escolar indígena.

O Estado de Mato Grosso do Sul é o Estado com riqueza, diversidade de povos indígenas na qual cada etnia tem sua organização, especificidade própria de seu povo.

Com tamanha diversidade de crenças, cultura, língua materna própria de cada etnia, temos um estado pluriétnico e diversas culturas, diversas maneiras de viver e ser, línguas diversas e cada etnia tem sua organização própria e uma forma peculiar de ver o mundo, que o rodeia, mas que a sociedade desconhece essa riqueza, que é sempre passada de forma preconceituosa muitas vezes pela escola e pela mídia.

Com organização própria de cada etnia temos Educação Diferenciada, Intercultural, Específica e Comunitária, ou seja, nós indígenas temos nosso próprio processo de ensinar e aprender seja na nossa língua materna ou na língua portuguesa, conforme nossa realidade local na qual a comunidade está inserida.

A Constituição Federal de 1988 nos assegura quanto ao uso da língua materna. Como também na Lei de Diretrizes de Bases da Educação/Lei nº 9394/96, em seu artigo 78º. Título VIII, das Disposições Gerais no seu art. 78º que diz: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”.

Como é citado acima, temos a legislação clara, mas porque essa prática ainda não está sendo totalmente cumprida. Hoje temos alguns incentivos por parte do governo federal, mas que ainda é pouco para atender a nossa comunidade escolar. Um exemplo temos os Territórios Etnoeducacionais – TEE, criados pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Pois este decreto vem assegurar que cada comunidade escolar será organizada conforme o seu território, com participação de sua comunidade e sempre respeitando sua especificidade local. E cada escola terá uma organização própria.

No dado momento da pesquisa precisamos compreender, por meio dos Estudos Culturais, alguns conceitos em relação a identidade e diferença e ao contato da criança não indígena com o contexto escolar indígena.

Conforme Moreira & Silva, “os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham as características que fazem com que a escola reforce as desigualdades da presente estrutura social” (2002, p.33), assim irá nos auxiliar a compreender melhor as necessidades da mudança de estrutura na escola.

CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CACIQUE JOÃO BATISTA FIGUEIREDO

No ano de 1972, o Cacique da Aldeia Tereré era o Senhor Cacique João Figueiredo Filho, sendo este o responsável por conseguir, para uso da comunidade, um espaço de terra de 10 hectares na parte urbana do município de Sidrolândia / MS. Ao mesmo tempo, o Cacique João Figueiredo Filho iniciou uma batalha para construção de uma escola para as crianças da Aldeia Tereré, contando com ajuda do professor Frei Alfredo²¹ da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Figura 1: Primeira Escola da Aldeia Tereré – Sidrolândia/MS.



Fonte: arquivo de ancião da comunidade

²¹ Professor de História, Frei Alfredo Sganzerla, foi Pároco em Sidrolândia, foi quem ajudou na abertura de sala de aula na Aldeia Tereré.

A escola começou a funcionar no ano de 1997, pelo decreto de lei municipal nº 056/97 para atender as crianças indígenas que estudavam fora da Aldeia Indígena Urbana Tereré, inicialmente funcionando como Extensão da Escola Municipal Cacique Armando Gabriel²², localizada na Aldeia Córrego do Meio (Terra Indígena Buriti) a cerca de 35 km de distância da parte urbana do município de Sidrolândia.

A escola, no início, atendia aproximadamente 20 alunos de (7) sete a (12) doze anos de idade, contando com duas salas de aula, um banheiro e uma copa para servir a merenda dos alunos, merenda que vem pronta da cozinha piloto da Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia/MS (SEMED).

Para o ano letivo de 2017 mudou com a nova gestão que iniciou, a merenda que vinha pronto da cozinha piloto, hoje é feito na própria escola, por duas merendeiras indígenas concursadas, que desenvolvem esta função na escola. E ainda temos quatro auxiliares de serviços gerais que trabalham na limpeza do ambiente escolar.

Hoje esta estrutura mudou mais graças ao movimento dos professores, pais e alunos da comunidade da Aldeia Tereré, que se organizaram para pressionar a Prefeitura de Sidrolândia e pedir a construção de um prédio adequado para a escola da comunidade da Tereré. Para que este projeto da escola saísse do papel foi preciso reunir lideranças, pais e professores e muitas vezes fazer vigília em frente ao gabinete do prefeito para que o mesmo reconhecesse as necessidades da comunidade escolar da Tereré e planejasse no orçamento do município a construção de um novo prédio adequado para acomodar os alunos da comunidade que tinham crescido muito desde o ano da criação das primeiras salas como extensão da Escola Municipal Cacique Armando Gabriel.²³

²² O nome desta Escola foi em homenagem ao primeiro morador fundador da Aldeia, Cacique João Batista Figueiredo com a intenção de preservar a nossa identidade indígena.

²³ Para se ter uma ideia do crescimento populacional da Aldeia Tereré, nos últimos anos percebemos que, segundo os dados da Sesai, em 1997 havia 10 famílias em torno de 50 habitantes e no ano de 2015 a comunidade contava com 198 família uma população de 800 habitantes.

No ano 2015, a escola extensão Cacique João Batista Figueiredo foi emancipada sendo criada por meio do decreto de lei nº. 1.834, em 09 de setembro de 2016, mas somente no ano de 2016 foi registrada como escola indígena, denominada como “Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, localizada na Aldeia Tereré, no município de Sidrolândia/MS”.

No entanto, foi construído um novo prédio. Temos quatro salas de aula seis ventiladores em cada sala, temos uma cozinha onde é preparada a merenda. Sala de direção junto com os professores e temos dois banheiros masculino e feminino cada banheiro dividido com dois mictórios cada, e um banheiro na sala dos professores juntos com a direção. No ano de 2016, a escola tinha 240 alunos, desses alunos quinze (15) alunos não-indígenas no período matutino e vespertino.

Esta instituição escolar oferece desde a Educação Infantil (Pré-Alfabetização) ao Quinto Ano do Ensino Fundamental I e do 6º ano ao 9º ano do fundamental II. Atendendo, em sua maioria crianças indígenas.

Neste ano letivo de 2017 o número de alunos aumentou de 240 para 280 alunos.

Quanto ao corpo docente da escola, é composto por 16 professores/as, duas auxiliares cursando pedagogia, atendendo crianças com necessidade especiais, e um diretor, um coordenador pedagógico formado em Pedagogia e Especialização História dos povos Indígenas de Mato Grosso do Sul e Mestre em Educação. Os docentes que atuam do Ensino Infantil ao 5º ano do Fundamental são formados em Pedagogia. Inclusive, a professora indígena de educação física que atua no Fundamental I e Fundamental II é formada em sua área.

Em nossa demanda contamos com alunos indígenas e alunos não-indígena, vindos de várias regiões, como, por exemplo, da região de Aquidauana, Miranda, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, das diversas aldeias, vindos em busca de melhores condições de vida e para seus filhos. Além da demanda da cidade, de sítios e fazendas.

No fundamental II, do 6º ao 9º ano, os docentes se encontram em formação, conforme sua qualificação e área de conhecimento. Temos uma professora indígena de matemática, encerrando sua graduação. Ela é pedagoga, também, cursando Especialização em Antropologia e História dos Povos indígenas de Mato Grosso do Sul. Nas Ciências Biológicas a professora indígena concluiu no ano de 2017; a professora indígena de História está no terceiro ano e, encerrando também o curso, temos dois professores de língua materna (Terena) que atuam no fundamental I e no fundamental II, visando preservar e revitalizar a nossa língua materna Terena.

Figura 2: Escola Municipal indígena Cacique João Batista Figueiredo inaugurada em 2015



Fonte: Arquivo pessoal.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTATO COM A INTERCULTURALIDADE

Hoje a comunidade escolar indígena da aldeia Tereré está inserida no espaço urbano de Sidrolândia, mas nem por isso os indígenas deixaram de ser indígenas pois somos indígenas em qualquer tempo e espaço, no entanto acompanhamos as transformações na sociedade e, assim, resignificamos também para nosso contexto atual. Pois nada no mundo social é neutro e podemos notar que o senso comum argumenta que o elo de continuidade histórica já foi rompido quando observamos os desdobramentos da contemporaneidade na qual os povos indígenas

de longo contato estão inseridos (como é o caso do povo Terena em Mato Grosso do Sul). Essa argumentação do senso comum considera o mundo por um prisma em que tais grupos (principalmente os que estão em contexto urbano) passaram por um processo de aculturação, ou seja, devido estarem em contexto urbano passaram por mudanças culturais decorrentes do processo colonial e acabaram por se tornar completamente assimilados, e, desse modo, devem ser vistos sem distinção do restante da população brasileira, pois não são mais “autênticos” e, portanto, não deveriam mais ser considerados como índios. Fato que as ciências humanas observam de forma completamente diferente, pois é lugar comum, principalmente para as teorias antropológicas, que a cultura é, na realidade, um fenômeno acumulativo que se transforma com o decorrer do tempo e das situações históricas pela qual cada grupo humano passa. Para exemplificar essa questão de como deve ser compreendido um grupo étnico, podemos utilizar o exemplo ilustrado por Oliveira Filho (2012) quando ele comenta que:

Para sair de tais impasses [ou seja, da visão do senso comum] é necessário retomar a conceituação antropológica de grupo étnico. [...] Max Weber pondera que os fatores que compõem o fenômeno étnico, como descendência comum (lugar de origem, consanguinidade ou raça), visão de mundo, língua própria ou religião, não explicam por si só a formação das comunidades étnicas, cuja unidade de ação só pode resultar em termo de uma unidade em termos de vontade política. Desde Barth (1969) que os antropólogos vêm operando com uma definição bastante precisa do que seja um grupo étnico, muito distinta da acepção do senso comum. Os elementos específicos da cultura (como costumes, os rituais e valores comuns) podem sofrer grandes variações no tempo ou em decorrência de ajustes adaptativos a um meio ambiente diversificado. O que importa, contudo, é a manutenção da mesma forma organizacional, a qual prescreve um padrão unificado de interação entre membros e não membros daquele grupo. (OLIVERIA FILHO, 2012, p. 73)

Portanto, quando falamos da comunidade indígena da Aldeia Tereré, mesmo com as diversas modificações ocorridas no tempo e na forma de relacionamento entre a comunidade e seu entorno, percebemos que a coesão política do grupo é algo que permeou no tempo e que existe na referida Aldeia o desejo de permanecer no tempo como unidade política autônoma. Nas palavras de Pacheco de Oliveira (2012): “A metáfora utilizada é a de um vaso (uma forma organizacional ou padrão de interação), que aceitaria líquidos de diferentes cores e texturas (os elementos da cultura) sem, no entanto, mudar sua natureza básica”. (P. 73)

Quando falamos em escola, aquela imposta sobre as populações indígenas, essa escola foi construída com uma dominação não indígena com objetivo de integrar e dominar os povos indígenas. Em uma breve análise sobre a história da educação, podemos verificar como as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas nasceram e por um longo período foram orientadas ideologicamente por uma perspectiva de integração e colonialismo.

A visão que se tem ainda hoje dos povos indígenas foi aquela relatada pelo não indígena na visão do etnocentrismo, a visão europeia que não respeitou os povos indígenas que aqui já habitavam e têm suas organizações próprias, conforme sua cosmovisão de mundo.

Com a Promulgação da Constituição de 1988, que os povos indígenas com muito custo, com batalha, conquistaram o direito a sua terra, a sua crença e ao seu modo de viver conforme a sua cultura. Agora quando falamos no histórico da educação escolar indígenas sabemos essa situação não era nada bom para os povos, pois, a educação ficava sempre em mãos dos não indígenas. Quem ministrava a educação formal para as indígenas eram os padres jesuítas, logo no início contato. A primeira constituição federal nem sequer mencionava aos indígenas nas legislações no Brasil.

O Brasil República já é marcado por algumas leis e consciência reversa nas questões indígenas, pois foi criado o SPI - Serviço de Pro-

teção ao Índio, que anos mais tarde foi substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, que por muito tempo ficou responsável pela educação indígena.

Em 1991, a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena passa da FUNAI para o MEC e começam a ser trabalhados os princípios sobre a Educação Indígena. Com ajuda de vários professores indígenas começa a discutir sobre as questões indígenas na educação, o MEC cria um comitê para discutir o ensino sobre a educação indígena. Após as diretrizes, vários outros documentos foram conquistados em prol a educação escola indígena. Uma grande conquista foi a criação da SECAD dentro do Ministério da Educação, que trabalha com a educação e diversidade dos afro-brasileiros, na qual está inserido educação escolar indígena.

Nos dias atuais, vemos a escola indígena como um espaço onde transitam várias culturas, identidades e saberes, ou seja, basicamente a escola indígena atual deve buscar o diálogo entre os conhecimentos e saberes tradicionais²⁴ existentes nas comunidades e os conhecimentos universais²⁵ que por muito tempo foram os únicos que tiveram espaço dentro da escola.

²⁴ No momento da pesquisa existiam diversas ações, projetos e preocupações por parte da comunidade indígena e dos professores das escolas indígenas em introduzir na escola esses conhecimentos tradicionais que em sua grande parte não estão sistematizados e, portanto, correm o risco de desaparecer com a morte de anciões que viveram num período anterior a criação da escola e a expansão das políticas públicas nos territórios Terena. Apenas para citar uma dessas iniciativas que estão ocorrendo na Aldeia Tereré gostaríamos de ressaltar a importância da “Ação Saberes Indígenas na Escola” que com a coordenação da UFMS e através da Portaria MEC/Secadi n° 98/2013 instituiu tal ação em territórios indígenas com a finalidade de oportunizar formação continuada para os professores das escolas indígenas com o objetivo de valorizar os conhecimentos tradicionais e introduzi-los nas escolas através da produção de material didático e paradidático contextualizado com a realidade histórica e linguística de cada povo.

²⁵ É importante compreender que “conhecimentos universais”, neste texto, é entendido como os conhecimentos advindos da sociedade colonizadora, não-indígena e que se baseiam na ciência moderna como parâmetro de saber legítimo.

Observando dessa maneira, sabemos que a escola é um meio a partir do qual as crianças têm muito contato com diversas culturas; um espaço mediador de conhecimento e de valores, pois é também no espaço escolar e no ambiente escolar que “a estrutura social imprime sua marca nos indivíduos” (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 12).

Diante disso, esta pesquisa chega a um ponto onde é preciso se perguntar: quais os impactos para as crianças não-indígenas? Qual a visão dos pais em relação ao aprendizado destes educandos? Neste sentido, a mãe (C) traz o seguinte relato em torno da escola indígena:

De primeiro ele não queria ir na escola da cidade, ele chorava para não ir na escola e agora ele chora para ir na escola de vocês. Agora deve se porque ele se habituou bem ali, né... ele gosta de mais professores dali” [e quanto ao desenvolvimento do aluno não indígena?] “Ah, é bom, né. Ah tipo leitura, né, que ele demorou aprender nas outras escolas, tipo assim, ali foi ligeirão É assim o principal motivo foi o respeito entre o professor e o aluno (Depoimento mãe de aluno).

Como mostra a fala da mãe acima, o principal norteador para o desenvolvimento dos alunos é o diálogo e o respeito entre professor e aluno.

Quando a criança não-indígena chega num contexto indígena ela se sente acolhida pelas crianças-indígenas por ser um ambiente aberto e livre, mas, um livre onde todas as pessoas da comunidade têm o cuidado com o outro.

Sabemos que a escola é onde a criança pode ser moldada. É na escola que deve contemplar a diferença e fazer respeitar o outro. Vieira (2011, p.36.) afirma que “Na escola transmite-se não só conhecimento, mas, também, valores e identidades”. Pois é no espaço escolar que temos a possibilidade do encontro de diversidade, de culturas e de jeitos de ser de cada criança. No contexto da Escola Municipal Indígena Cacique João

Batista Figueiredo observamos o choque interétnico entre alunos não-indígenas e professores indígenas. O primeiro desafio a se reconhecer nessa relação é a “inversão de posição” que essa composição demonstra. Como bem sabemos, por muitas décadas - e ainda hoje persiste em diversos lugares -, o encontro da diferença, entre indígena e não-indígena no espaço escolar, se dava sempre pela presença de alunos indígenas em salas de aula predominantemente compostas de alunos e professores não-indígenas. Já na escola indígena, onde temos os conhecimentos da comunidade local e os conhecimentos universais, temos também a oportunidade de conhecer o diferente do “eu”.

A CRIANÇA NÃO INDÍGENA EM CONTEXTO INDÍGENA

Como será para uma criança não indígena, que está acostumada em um ambiente fora do seu contexto familiar, como é a escola, a experiência de deparar-se com um ambiente totalmente diverso do que está acostumada a vivenciar? A pergunta é tanto mais relevante quando se trata do estranhamento frente ao ambiente escolar indígena, onde o educando indígena está acostumado a viver e compartilhar sempre no coletivo, onde todos estão sempre ajudando um ao outro. Relato de uma mãe (A) junto com sua filha que estuda na aldeia:

“Uma amiga que me indicou essa escola porque era diferente no sentido da linguagem terena e o modo de trabalhar é bem diferente. O comportamento, né. O modo de trabalhar e ensinar é diferente de ensinar das outras escolas. Porque nessa tem mais explicação, tem mais diálogo, os professores dão mais atenção e são mais próximos dos alunos” (Depoimento mãe de aluna).

Como será para essa criança esse contato com um mundo diferente? E como as crianças indígenas reagem a essa circunstância? Porque ainda dentro da comunidade temos aqueles pais que pensam que

a escola não-índia é o melhor lugar para estudar e o seu filho poderá aprender melhor? Observando alguns trabalhos de professores indígenas dentro da sala de aula temos relatos de pais de alunos não indígenas agradecendo e elogiando o trabalho do professor, como relata a mãe(B), que mora fora da aldeia:

Uma pessoa já tinha falado muito bem que a escola é boa a ai eu até fui conhecer, conversamos bastante. O ano passado era a Cidinha a diretora. E assim, a escola nota dez em todos os aspectos no ensino... é na educação, né... Os professores têm o respeito com os alunos. É, como eu vou te explicar?, assim, a disciplina é diferente... porque na escola você não vê a criança andando, bagunçando, eles estão dentro da sala de aula. No ano passado eu percebi que tinha sempre alguém da comunidade cuidando... eu entendi assim que isso é a disciplina. (Depoimento mãe de aluno).

No entanto, temos que acabar com a fala de que lá fora aprende melhor. Temos que mostrar que dentro do espaço escolar os educandos/as aprendem a valorizar a escola e como será que a escola enfrenta e vê as questões da diversidade, sabendo que a Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo contempla alunos indígenas e alunos não-indígenas. A mesma mãe (B) relata quanto ao ensino de seu filho/a:

“Eu percebo primeiro o ensino é bem melhor. Uma coisa importante é ter mais uma matéria, a língua terena. Ele fica muito animado em aprender essa matéria. O respeito que os professores têm com todos os alunos e o visto que os professores dão no caderno porque isso não existe em outras escolas”. (Depoimento mãe de aluno).

Então, é notável como as escolas indígenas são espaços de contato de diversidade. É nesse espaço que se fortalece as identidades e, ao mesmo tempo, onde são resignificadas por meio do contato entre a cultura indígena e a cultura não índia, ou seja, nas trocas e contatos é que

reinventamos a nossa cultura e a do outro. Como diz: Tassinari (2001, p. 50) “As escolas indígenas [são] espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimento, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índio - e não índio”.

REFLEXÃO SOBRE AS LEIS CONQUISTADAS

Quando falamos em direitos dos povos indígenas, não é tão simples assim, temos que lembrar que nada nos foi dado. Caciques, lideranças, militantes perderam a vida para termos o que temos hoje, graças aos movimentos indígenas e à organização indígena. Ou seja, estamos nos tornando protagonistas de nossa história, da nossa escola e fazendo valer os nossos direitos já adquiridos.

A pesquisadora Susana Guimarães observa que esses direitos são fruto de conquistas alcançadas a partir da mobilização política: “A definição desses direitos é fruto de processos de resistência e de mobilização política dos Povos Indígenas na defesa de seus interesses e perspectivas políticas e identitárias. A efetivação desses direitos assegura aos povos indígenas se apropriarem da instituição escola, atribuindo-lhe identidade e função peculiares à escola”. (GUIMARÃES, 2015, p.6)

Neste caso, temos uma escola que foi imposta aos povos indígenas, mas hoje está se tornando um espaço de interculturalidade, onde se pode respeitar e valorizar a escola que queremos e podemos ser os protagonistas dessa luta.

Essa escola que foi imposta para os povos indígenas teve início com os padres jesuítas, que tinham como missão catequizar e integrar os indígenas à comunhão nacional, ou seja, converter os indígenas a religião cristã, pois até então duvidavam que os indígenas tivessem alma. De início foi um contato harmonioso, mas, com o passar do tempo, os indígenas foram sofrendo pressão.

No início, os jesuítas é que ficavam responsáveis pela educação dos povos indígenas, com apoio da coroa portuguesa, onde se iniciou todo aquele processo de civilizar os indígenas. Até a primeira constituição de 1824, nem sequer eram mencionadas políticas voltadas para os povos indígenas, e nem sequer falavam da existência de diversos povos no Brasil, pois viam que os indígenas, indefessos, sequer podiam se defender por si mesmos. Esse foi o período da tutela, pois tudo que o índio fosse fazer tinha que pedir permissão ao Estado. Totalmente equivocado, pois quando os jesuítas chegaram aqui, os indígenas já tinham sua própria organização social e cultural de entender o mundo, pois isso não foi respeitado, esse é um dos marcos negativos contra os povos indígenas.

Nos dias atuais a educação escolar indígena teve avanços significativos quanto aos direitos que regem a educação em âmbito nacional e em âmbito internacional. Mas, de que adianta criar leis se elas ficam somente no papel? A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT, dispõe, na parte VI – Educação e Meio de Comunicação, art.26: “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelos menos em condição de igualdade com a comunidade nacional” (OIT, Convenção 169).

Sendo assim temos amparo legal, mas, na prática não acontece o que está previsto na lei. Quanto à formação dos professores indígenas está também assegurada na convenção 169, de acordo a parte VI, Art. 27 §2, dispõe sobre a educação: “A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vista a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução conforme a necessidade” (OIT, Convenção 169).

Se isto está assegurado, então nós, professores indígenas, temos que ser o principal agente pesquisador e contribuir com a nossa formação para auxiliar nossa comunidade escolar.

Deste então, houve uma necessidade de ter uma organização quanto às regiões de se criar um espaço de diálogo. Então, o Decreto Presidencial nº 6.861/2009 – que dispõe sobre a criação dos territórios etnoeducacionais, vem contribuir em relação à educação escolar indígena ao propor uma organização por território e localidade, criando, assim, um diálogo aberto entre secretarias municipais e estaduais. De acordo com que está prescrito na seção II deste Decreto, que versa sobre os Territórios Etnoeducacionais.

Artigo 27- os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da educação Escolar indígena efetivamente adequada as realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidade indígenas (DECRETO PRESIDENCIAL 8.861).

Podemos notar que a educação escolar indígena tem amparo legal quanto ao lugar que ela está inserida e conforme sua realidade. Frente a esta realidade escolar indígena, o corpo docente tem que ser conduzido pelos professores indígenas das referidas comunidades, pois ele tem o conhecimento da realidade e contato direto com o aluno tanto na escola como na referida comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLETINDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NÃO-INDÍGENA E INDÍGENA

Analisando os resultados obtidos nesta pesquisa, que mostra o quanto a escola indígena contribui no comportamento e atitudes das crianças, no desenvolvimento coletivo, nos fazeres de casa e da escola, se pode perceber o quanto a escola é um formador de valores e identidades. Da para se notar na fala mãe (D) que afirma:

“A educação [na escola da Aldeia Tereré] ... também é assim, o respeito, né. Na hora do recreio é bem organizado e o atendimento dos professores muita atenção... Sim, a educação é melhor, assim eu sinto assim que a criança aprende mais, tem muito interesse, os professores estão sempre presentes com os alunos” (Depoimento de mãe de aluno).

A mãe (D) relata que o filho mudou o comportamento e o desenvolvimento escolar melhorou quando começou a frequentar a escola indígena.

“Sim o comportamento bem melhor, mudou... mudou, eu sinto que ele está mais calmo mais tranquilo... ele aprendeu a língua indígena isso é bom isso foi novidade pra ele e pra mim é uma coisa a mais, né. Eu não conhecia, mas a partir que comei a conhecer vejo a escola lá cada vez tendo novos estudos, né... eu vejo a escola lá só indo pra frente” (Depoimento de mãe de aluno).

Se percebe, pela fala da interlocutora, que a escola indígena vem contribuindo no desenvolvimento das crianças não indígenas e crianças indígenas que têm que andar equilibrados, ou seja, buscando a sintonia nas relações que envolvem os saberes a serem compartilhados, mas um respeitando a cultura do outro e buscando realizar o seu papel como um espaço onde se busca contemplar as diversidades não só culturais, como sociais, políticas, religiosas.

Um dado importante que se percebe nas crianças não indígenas quando começaram a frequentar a escola indígena é a mudança positiva de seu comportamento e atitudes. E o que mais chama a atenção, em todas as entrevistas e questionários feitos com as mães dos educandos/as, foi que um vizinho ou parente quem indicou a escola indígena da Aldeia Tereré. Como relata uma mãe (B) que está muito satisfeita com o ensino, ela própria já indicou a escola indígena:

“Sim sem dúvida indicaria porque ela é boa em todos os sentidos, no entanto já fiz duas indicação né o que eu pude ajudar é eu vejo assim que vocês são bem preocupado no bem estar das crianças porque sempre tem um morador monitorando o ano passado eu percebi essa rotação”. (Depoimento de mãe de aluno).

Nas entrevistas realizadas com as mães dos educandos/as nota-se que todas as falas seguem a mesma linha de pensamento, que a escola indígena é bem organizada tem um ensino de qualidade e os profissionais são bem empenhados e têm um enorme respeito. Além disso, não vê bagunça nas salas de aula e com seus alunos e o cuidado que eles têm com seus materiais, e o modo de trabalhar é diferente. Se comparar com a escola da cidade, as crianças gostam de estudar lá na escola da aldeia.

Quanto a diferenças da escola indígena para não indígena o que se percebe é que as crianças têm mais interesse em aprender e os professores também são interessados naquilo que ensinam, porque o método é diferente, é mais afetivo, tem mais diálogo entre professor aluno/a e isso é muito bom para o desenvolvimento entre aluno e professor.

Nota-se também a diferença de comportamento de crianças que estudavam na escola na cidade e depois começaram a frequentar a escola indígena, eles/as ficaram com mais vontade de estudar porque lá o tratamento é com carinho, eles vêem alegres para escola aqui na aldeia.

“Meu filho ficou mais calmo e ele tem vontade de ir para escola agora, quando o ônibus não vem buscar ele... ele dá um jeito de pegar sua bicicleta e dá um jeito de ir pra escola”. (Depoimento de mãe de aluno).

Nas entrevistas, as mães relatam que seus filhos/as foram bem recebidos e além disso adaptaram bem ao ambiente escolar indígena, fato que acontece ao inverso com os alunos indígenas que vão estudar na cidade, onde ainda predomina aquele estereótipo de indígena tal como pregado pelos europeus.

Nota-se, então, que aquela escola imposta pelos europeus, que seria somente para aculturar e inserir os povos indígenas à sociedade nacional, está caindo por terra, porque hoje a visão que temos da escola indica que os nossos profissionais da educação estão desconstruindo aqueles estereótipos e estamos construindo um novo olhar para a educação escolar indígena, onde caminham juntos os saberes tradicionais e os saberes científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, “*LEI n.º 9394, de 20.12.96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05/10/1988. Imprensa Oficial. Brasília: DF, 1988.

Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF.

GUIMARÃES, Susana Martelleti Grillo, *A Gestão da Educação Indígena: Etnocentrismo e Novas Diretrizes Curriculares Nacionais*. Campo Grande / MS, Ed. UFMS, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 11-48.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs), *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

OIT. Convenção nº. 169 - Sobre os povos indígenas e tribais e Resolução a ação da OIT/ Organização Internacional do Trabalho. – Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Os instrumentos de bordo: Expectativas e possibilidades do trabalho do antropólogo em laudos periciais. In: Revista *Ñanduty*, v 1, n 1, julho a dezembro de 2012, pp 70-86. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/nanduty>. Acessado em: 23 out. 2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Marina Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A Criança Indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: Identidades e Diferenças*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2015.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DOS ANCIÕES DA ALDEIA MORRINHO

Fabrizia da Silva Francisco
Celma Francelino Fialho

INTRODUÇÃO

Na busca por relevância em meu trabalho, utilizei o método de pesquisa oral, onde foram realizadas entrevistas e coletas de documentos pertencentes à comunidade, tais como: atas das igrejas, atas de reuniões, entre outros. A partir dessas informações pode-se compreender melhor o processo de formação da aldeia Morrinho. No decorrer da pesquisa percebe-se que os antigos moradores vieram da Aldeia do Bananal, em busca de terras para o plantio que até então era o único meio de sobrevivência dos povos terena. A partir desse processo, passa-se a compreender melhor a história, pois através do diálogo, ou seja, a oralidade, que no meio do povo terena é de grande relevância, pode-se colher informações sobre a formação da Aldeia Morrinho, que está localizada nas terras da Reserva²⁶ Indígena de Taunay/Ipegue no município de Aquidauana. Logo, como recurso, é necessário o registro da história oral, pois as memórias dos anciões vão se perdendo ao longo do tempo, em consequência do ciclo natural da vida: nascer, crescer, reproduzir e morrer.

Estas inquietações levaram-me a escolher como tema “Processo Histórico da Aldeia Morrinho: História e Memória dos anciões”. A pesquisa inicia-se perguntando aos anciões da aldeia como seus avôs e pais vieram para a Aldeia Morrinho, pois sabemos da importância de se re-

²⁶ O conceito de Reserva segue a definição do Estatuto do Índio – Lei Nº 6.001/73, onde: “Art. 27. Reserva Indígena é uma área destinada a servir de habitat a grupo indígena, com os meios suficientes a sua subsistência.

gistrar as memórias destes anciões, para enriquecer o trabalho, pois com o passar do tempo, não podemos mais ter acesso a elas.

Durante a pesquisa de campo foram levantadas algumas hipóteses sobre a formação da Aldeia Morrinho, tais como: oriundos da Aldeia Cachoeirinha/Miranda - MS, outros afirmaram que seriam da Aldeia Ipegue/Taunay, sendo os primeiros moradores. Portanto, foram colhidas várias entrevistas com os anciões, considerados os mais antigos moradores da aldeia, e com alguns moradores que residiam na Aldeia durante a sua formação, mas que hoje moram em outras aldeias. Outros documentos foram pesquisados: atas das igrejas, atas de reuniões da associação, levantamentos e dados da população da Aldeia Morrinho que se encontram na FUNASA e dados do reconhecimento da aldeia podendo ser encontrados na FUNAI nos quais retratam o contexto histórico da Aldeia Morrinho.

O capítulo está dividido em duas partes: A primeira retrata O Processo Histórico da Aldeia Morrinho, ou seja, a vinda dos Terena para a região. A segunda parte enfoca a Aldeia Morrinho na atualidade, as instituições existentes na Aldeia Morrinho; a forma de sobrevivência da população residente; os principais pontos na Aldeia Morrinho, como escola, posto de saúde, a associação e seus membros e a organização desses membros e as igrejas.

1. O PROCESSO HISTÓRICO DA ALDEIA MORRINHO

O objetivo é demonstrar a formação da Aldeia Morrinho, localizada na Terra Indígena Taunay/Ipegue, no distrito de Taunay – Aquidauana/MS. Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário recorrer às entrevistas com os moradores mais antigos, chamados de anciões, bem como as lideranças indígenas da aldeia. Na busca por informações sobre a história da Aldeia Morrinho encontramos trabalhos de pesquisas realizados por estudiosos indígenas e não indígenas sobre os Terena, porém nenhum deles tratava especificamente da história da Aldeia Morrinho.

Nesse sentido, ao pesquisar sobre a história dessa aldeia foi necessário recorrer às informações de seus moradores, pois na procura por dados foi possível comprovar a pouca referência bibliográfica existente, como já mencionado, principalmente a falta de fontes escritas dentro da aldeia. Os documentos encontrados são poucos e constituem nas atas de fundação de igrejas, associação, entre outras. Não foram encontrados documentos que se referem especificamente à história de fundação da Aldeia Morrinho, por isso houve a necessidade de recorrer aos anciões da aldeia, que através de suas memórias nos relataram como ocorreu esse processo.

Entre os relatos dos indígenas moradores da Aldeia Morrinho constantemente aparecem a participação dos Terena na Guerra do Paraguai (1864-1870). Afirmam que seus antecedentes, principalmente seus avós lutaram nessa guerra. Junto com essa memória, outra está vinculada a ela, atinente à “escravidão”, realizada pelos fazendeiros da região no pós-guerra. São questões permanentes em seus relatos. Observamos que muitas das informações foram registradas por eles a partir de histórias informadas pelos seus pais. Nesse sentido, a importância da oralidade torna-se evidente, assim como a sua permanência, embora os mais jovens já não tenham muita paciência para ouvir essas histórias, elas continuam sendo contadas, como afirma Canuto Rodrigues:

Tudo que sabemos hoje é graças aos nossos avós, que nos ensinavam tudo que eles faziam; contavam para nós, eu e meus irmãos, de onde vieram, o que passaram durante muito tempo; trabalhavam nas fazendas. É graças a esses antigos moradores, como meu pai, meus tios. Há o João Paulino Moraes Fonseca. Foram eles que descobriram a Aldeia Morrinho. Então é importante dizer o pouco que sabemos sobre esses antigos moradores, pois se não fossem eles a gente não ia saber de nada, nem a nossa história. Eu conto pro meus netos e digo que ninguém dá valor aos mais velhos; somos esquecidos, mas temos o nosso grande valor, guardada na nossa memória. (Entrevista com o ancião Canuto Rodrigues, em 02/11/2011)

As informações são sempre semelhantes uma das outras, afirmando que: já cansados de trabalhar em troca de comida, saíram fugidos das fazendas da região, à procura de um lugar seguro onde pudessem permanecer e trabalhar. Foi durante essa trajetória que muitos voltaram para as aldeias indígenas, nesse caso mais especificamente para a Aldeia Bananal.

Segundo informações do Terena Bernadino Paulino: “eram tempos difíceis, pois eram castigados pelos fazendeiros constantemente, inclusive tinham que comer junto com os animais, como se assim o fossemos também”.

O ancião Canuto Rodrigues, nosso primeiro entrevistado, índio Terena nascido na Aldeia Bananal, em 13 de janeiro de 1932, filho de Delfina da Silva e de Eduardo Rodrigues, índios Terena da mesma aldeia, informa que em 1943, aproximadamente com 10 anos de idade, foi com os seus pais para o lugar chamado de Morrinho. Casou-se com Adelina Joaquim que também morava na Aldeia Morrinho e tiveram 5 (cinco) filhos. Até hoje eles residem na Aldeia Morrinho, é aposentado, mas trabalha na roça, seu principal cultivo é a mandioca, pois a venda da mesma serve de complemento de sua aposentadoria. Com a mandioca, Sr. Canuto Rodrigues, juntamente com sua esposa, fazem a farinha e vendem na própria comunidade. Essas são atividades comuns entre os anciões Terenas. Quando questionado sobre a fundação da Aldeia Morrinho, informou que na data que sua família chegou naquele lugar, já havia indígenas em pontos isolados da futura aldeia e as primeiras famílias que já estavam por lá, eram a de João Paulino Moraes Fonseca, que chegaram na década de 1930; bem como a família de Teodorico Paulino. Essas famílias vieram em busca de terras para fazer suas lavouras, já que a Aldeia Bananal estava ficando pequena para muitos Terenas, que se refugiavam das fazendas, fugindo de seus “senhores”. Canuto Rodrigues relata que essas duas famílias saíram da Aldeia Bananal, certamente, por falta de terras para o plantio de subsistência e pela interferência da reli-

gião protestante. Inclusive afirma que foram essas as primeiras famílias que também fundaram a 1ª igreja Católica na Aldeia Morrinho, que teve como seus principais fundadores Catulino Paulino e João Paulino Moraes Fonseca. O ancião Canuto Rodrigues nos afirma que, ao chegar por aqui, a aldeia era coberta por matas e que com o tempo, os moradores foram construindo suas casas e destocando as matas, preparando a terra para o plantio da lavoura, assim informa que:

Naquele tempo as coisas eram difíceis, pois nós não tínhamos nada do que tem hoje. Os matos a gente limpava com enxada, machado e foice, apenas com o braço mesmo. Hoje não, as coisas mudaram; quando vamos limpar um pedaço de terra tem trator para gradear a terra, tudo agora é mecanizado. A luz não tinha. Água encanada, agora que temos; a gente pegava água na cacimba. A gente aprendia fazer a lamparina com aquelas garrafinha de vidro e fazia o pavio com um pedaço de cobertor, não podia ser pano, tinha que ser cobertor, pois o pano queimava rápido. (Entrevista Canuto Rodrigues, Aldeia Morrinho, 05/11/2012)

De acordo com suas informações é possível constatar as dificuldades e as superações que os Terena realizaram ao longo dos anos.

Confirmando as informações, constam os relatos de outro ancião, Francisco Arruda, índio Terena nascido no ano de 1942, na Aldeia Morrinho, filho de Jacinta Joaquim e Virgílio Arruda, viúvo e pai de cinco filhos, morador da Aldeia Morrinho, aposentado. Relata um pouco da sua história de vida, menciona que trabalhou desde muito cedo, com 7 (sete) anos já ajudava sua mãe na lavoura. Nascido na Aldeia Morrinho, Francisco Arruda relembra os fatos que ocorreram quando ainda era criança. Seu pai trabalhava em uma fazenda perto de Nioaque, enquanto ele ajudava sua mãe na roça. Francisco informa um pouco da trajetória de seus pais durante o tempo em que eram vivos; saíram da Aldeia Bananal por volta dos anos 1930, para viverem na Aldeia Morrinho, pois

buscavam um lugar bom para se cultivar a lavoura; seu pai ia trabalhar fora da aldeia e sua mãe ficava com os filhos, porém a mulher naquela época tinha que cuidar dos filhos e também plantar e preparar a terra; os filhos tinham que ajudar a mãe na roça.

Eu já nasci aqui. Meu pai trabalhava fora e minha mãe fazia roça aqui mesmo e nós, quando pequenos, ajudava ela a carpi, plantar e bater o arroz que era o que mais nós plantávamos. Meu avô contava que trabalhou na região de Nioaque e vivia mais pra lá. Eu me lembro que em 1955 já havia um grande número de famílias morando aqui. Naquela época os Terena eram obrigados a aprender o português, pois era necessário para trabalhar nas fazendas. Aqui tudo é parente um do outro; as pessoas mais velhas que aqui moravam antes de nós era tio avô, bisavós e assim por diante; temos um alto grau de parentesco na Aldeia Morrinho; todos são descendentes daqueles que já morreram. (Entrevista Francisco Arruda, Aldeia Morrinho, 29/05/2014).

Afirma que seus pais e avós vieram da Aldeia Bananal e contavam para ele que as pessoas antigas como o seu avô Antônio Joaquim e seu tio Felix Joaquim não tinham um lugar certo para morar. Viviam mais em fazendas, trabalhando para os fazendeiros, até que se estabeleceram na aldeia. Segundo suas informações, a Aldeia Morrinho era um lugar cheio de pequenas montanhas de pedras e, certamente, esse seria o motivo do nome dado àquele lugar.

Buscando compreender mais sobre o processo de formação da aldeia tivemos que recorrer a outros anciões que faziam parte da aldeia no momento em que ela foi sendo formada. Nesse sentido, Rosalino da Silva, nascido em 04 de setembro de 1935, filho de Ramona Cece e de Otaviano da Silva, ainda reside na Aldeia Lagoinha, viúvo e pai de cinco filhos, vive hoje com sua filha Elizinha da Silva. O ancião Rosalino sobrevive da sua aposentadoria, convive com uma doença na visão, quase

não enxerga, não caminha mais sozinho, depende da filha. Ele menciona que: “se senti muito honrado por fazer parte de um histórico que é muito importante para a aldeia, pois será uma história que ficará para sempre na memória da comunidade”. O ancião Rosalino nos afirma que sempre ajudou as lideranças da Aldeia Morrinho e as pessoas mais antigas que aqui viviam, bem antes de cercar Aldeia Morrinho com arames, estabelecendo limites. Ele lembra que os mais antigos faziam uma espécie de cercado de pau a pique e plantações de vários tipos para o seu próprio consumo, pois plantar nessa época era o único meio de subsistência para os Terenas, para que as plantações não fossem estragadas pelos animais ou invadidas por outras pessoas; os homens faziam um cercado que era chamado de *kurapé*. Isso permaneceu por muito tempo, até no ano em que a aldeia foi cercada com arames e os homens trabalhavam com ferramentas, como foice e enxada, pois era mata fechada e cerrado. Rosalino nos afirma que no ano de 1957 conheceu o ancião Catulino Paulino um dos fundadores da aldeia juntamente com sua família.

Relata-nos o seguinte:

Comecei acompanhar o desenvolvimento da aldeia em 1956 quando eu acompanhava o Pastor Reginaldo Miguel da Aldeia Lagoinha; ele ia para Aldeia Morrinho quase todo mês, vamos dizer assim, pois ele era cacique de Aldeia Lagoinha. Então nessas idas e vindas eu conheci a minha esposa, que se chamava Liduina Joaquim; me casei com ela em 1957; eu morei em Aldeia Morrinho um ano, porque naquela época a mãe dela não queria que ela fosse embora de lá, então eu queria casar e aceitei ficar um pouco lá, mas durante o tempo em que morei lá, eu me lembro muito bem o mato que era aqui. Eram poucas famílias que aqui existia; os filhos casavam e tinham que continuar morando como os pais. Então, as casas era todos de sapê e quando casei eu não tinha nenhum prato; eu comia e morava na casa da minha sogra; única coisa que a gen-

te tinha era a nossa cama feita de tarimba; a situação era difícil, mas nós estávamos acostumados; a gente se contentava com o que tinha. (Entrevista Rosalino da Silva, Aldeia Lagoinha, 29/05/2014)

Observando a fala do ancião Rosalino da Silva pode-se observar a sua participação durante o desenvolvimento da aldeia, pois ao se casar com uma morriense morou por aproximadamente um ano na Aldeia Morrinho.

Outro ancião entrevistado foi Jair Pereira, 61 anos, nascido em 1953, índio Terena, antigo morador da Aldeia Morrinho, filho de Gabriel Pereira - primeiro cacique nomeado pela comunidade da Aldeia Morrinho, casado com Zenaide Tibério Alfredo; pai de 8 (oito) filhos; atualmente trabalha no Rio Grande do Sul na colheita de maçã. Sua família depende de seu trabalho e como na aldeia não tem emprego, muitos saem e ficam fora por aproximadamente três a quatro meses longe de sua família. Gabriel Pereira deixou a aldeia depois de se casar com Zenaide Tibério Alfredo e mudou para a Aldeia Ipegue, onde reside atualmente. Afirma-nos que seus pais lhe contavam que foram para Aldeia Morrinho por volta de 1940 e que os antigos moradores que aqui se encontravam saíram da Aldeia Bananal. Quando sua família chegou ao lugar denominado Aldeia Morrinho, totalmente sem estrutura, pois, na época em que chegaram, a aldeia já tinha esse nome, mas não era reconhecida como aldeia pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

Segundo Jair Pereira foi por essa razão que iniciaram o processo de organização da aldeia. Foi estabelecido que Felix Joaquim, filho de um dos fundadores de Aldeia Morrinho, assumisse o cargo de representante da aldeia, já que estava morando na aldeia. Felix Joaquim era apenas representante e não cacique da Aldeia. Segundo Jair Pereira a Aldeia Bananal era o centro das aldeias dos Terenas, pois lá estavam concentrados os *Pahúkoti Kixóné* UTI, ou seja, os chefes das aldeias. Em geral, todos os problemas ou

as necessidades da comunidade era Felix quem levava ao cacique da Aldeia Lagoinha, que certamente seria encaminhado para Aldeia Bananal.

O ancião relata-nos o seguinte:

Mudei para Aldeia Ipegue em 1980; meu pai me disse ainda: meu filho não deixe a nossa aldeia. Mas eu não pude voltar, pois a minha sogra morava aqui e a minha mulher não queria deixar a mãe, então tive que ficar aqui, até nessa data de hoje. Aqui eu sobrevivi plantando, fazendo roça; a gente criava porco, galinha e tudo plantava. Só que eu ainda quero voltar para morar lá; meu pai tem pedaço de terra lá, que dá para morar; eu me arrependo de não ter morado com o meu pai, quando minha mãe faleceu, meu pai ficou sozinho. Meus irmãos foram cada um construindo sua família. Ele não se cuidou, ficou doente e acabou falecendo; se eu pudesse voltar atrás cuidaria mais do meu pai. (Entrevista do ancião Jair Pereira, Aldeia Ipegue, 12/ 11/2013).

Diante dessas informações é possível constatar a importância da Aldeia Bananal no cotidiano dos Terenas e na formação política da Aldeia Morrinho.

A entrevista feita com o ancião Florencio da Silva, nascido em 02 de novembro de 1944, índio Kinikinau, viúvo, pai de 8 (oito) filhos, 12 (doze) netos e 4 (quatro) bisnetos, morador na Aldeia Morrinho, filho de Teodora Rodrigues, índia Kinikinau, e de Teodoro da Silva, índio Terena. Informa-nos que seus avós maternos, Ricardo Rodrigues e Virgília Rodrigues, vieram de uma aldeia chamada de Velho Agachi, aldeia de índios Kinikinau, falantes da língua Kinikinau. Saíram dessa aldeia e foram viver em lugar que atualmente é a Aldeia Imbirussú, passando pelo um lugar chamado Pocoó e ali ficaram por volta de três anos.

Depois que saíram desse lugar seus avós foram para a Aldeia Bananal, onde se ouvia falar da proteção ao índio; lá sua mãe casou-se

com um Terena e mudou para Aldeia Morrinho, por volta dos anos 1930. Seu Florêncio perdeu seu pai com 7 (sete) anos de idade e, sem ter como sustentar os filhos, sua mãe os entregou a uma família para que os criassem. Informa que:

Quando meu pai morreu minha mãe ficou sem saber o que fazer com nós, então ela resolveu dar eu e meus outros três irmão mais novos para um casal de idosos para cuidar da gente. Ela queria que eu estudasse, mas não tinha condições, então, trabalhava muito. Fiquei grande, servi o quartel. Ao sair do quartel minha mãe tinha se casado com Felix Joaquim; ele era meu padrasto e, na época, já era o representante da Aldeia Morrinho. Estudei pouco tempo, até o 3º ano do Ensino Fundamental, por volta de 1956; me lembro de como era a aldeia; tinha muito cerrado por aqui; morava lá perto de uma pequena montanha de pedra e os antigos moradores plantavam muito arroz, milho, feijão, mandioca. Então quando casei, só vivia de plantações também, porque eu não queria que meus filhos passassem fome; eu plantava de tudo; aos poucos as matas foram dando espaço às lavouras e assim foi crescendo a aldeia, mais famílias foram chegando e se estabelecendo por aqui. Até hoje planto algumas coisas, mas é muito pouco, pois não aguento mais carpir... tou com 70 anos, já vivo de aposentadoria, pois estou muito cansado; trabalhei muito já. (Entrevista com Florêncio da Silva, Aldeia Morrinho, 05/06/2014).

Por meio dos relatos dos moradores da Aldeia Morrinho é possível constatar o processo de formação da aldeia e a informação que consta nos relatos de todos é a busca de um lugar para plantar suas roças. Vieram de vários lugares, de outras aldeias, principalmente da Aldeia Bananal, assim como das fazendas da região. Até mesmo índios de outras etnias, como é o caso da família materna de Florencio da Silva, descendentes de índios Kinikinau e Terena.

2. ALDEIA INDÍGENA MORRINHO NA ATUALIDADE

O objetivo desse item é demonstrar a atual formação da Aldeia Morrinho, no que se refere a sua economia, bem como às instituições que dela fazem parte. Nesse sentido, é importante informar que a Aldeia Morrinho integra a Terra Indígena Taunay-Ipegue, localizada na porção Oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, inserida em terras do município de Aquidauana/MS.

Dados da Secretaria de Saúde Indígena, SESAI (2017), apontaram a existência de 260 famílias cadastradas na Aldeia Morrinho. Esse número, comparado aos dados registrados anteriormente pela SESAI (2005), indicou a existência de 294 famílias que viviam na Aldeia Morrinho.

2.1 SOBREVIVÊNCIA DOS TERENA NA ALDEIA MORRINHO

Segundo os anciões indígenas, por volta dos anos 70 a 80 do século XX, o solo era mais fértil, as plantações nasciam com mais facilidade, pois a terra era “nova”, ou seja, pouco trabalhada e, por isso, fértil. Naquele período plantavam-se muitos produtos como: arroz, feijão, milho, batata, abóbora, mandioca, banana, maxixe, amendoim, melancia, entre outros, para o seu próprio consumo. Eles contam que ao colher o arroz que estava no ponto para a colheita, outra parte da terra era preparada para um novo plantio e a cada plantação ocorria o revezamento, ou seja, onde se plantava o arroz, tinha que ser plantado outro tipo de produto, como o milho ou feijão. Os anciões dizem que a terra se cansa e que aprenderam essa prática de plantios com seus pais e avós. A fim de que as plantações dessem um bom resultado, era necessário respeitar a época de plantação de cada produto, inclusive o período das luas²⁷. Os produtos adquiridos serviam

²⁷ Para compreender um pouco mais sobre esse tema ver o trabalho de pesquisa realizado por Claudionor do Carmo Miranda, Territorialidade e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS. Dissertação (Mestrado) UCDB, 2006.

para o consumo dos moradores, uma vez que a lavoura era o único meio de sobrevivência dos Terenas. Por vezes eram comercializados por meio de trocas, no distrito de Taunay, tais como sal, açúcar, gordura de boi, na maioria das vezes em latas, derretidas para o consumo ou para fazer sabão. Eram vendidas pelos açougueiros. Outros produtos, como milho, batata doce, eram comercializados pelas mulheres Terenas em frente à estação ferroviária, quando esperavam o “antigo trem de passageiro”, momento em que passavam muitas pessoas para comprarem os produtos das “índias”. Entre eles a mandioca, sempre foi a mais cultivada entre os povos da aldeia, pois com ela pode-se fazer variações de produtos para comercializar e também para o seu próprio consumo. Dela deriva-se a farinha de mandioca, o polvilho doce e azedo, o *hihi*²⁸, *olapâpe* que é um prato típico dos índios, e também o doce da mandioca; são criadas várias opções de consumo utilizando a mandioca como matéria-prima.

Em entrevista com os anciões da aldeia eles nos mencionam que dificilmente se planta como antigamente, pois a tecnologia cada vez mais presente na comunidade está mudando a vida dos jovens. A necessidade e o modo de pensar em ganhar dinheiro fizeram com que deixassem de lado os costumes dos *Kuxoti xané* – anciões, que eram de se cultivar a lavoura. Assim, apenas os poucos anciões da Aldeia Morrinho cultivam a lavoura para o suprimento de seu sustento, com poucos produtos, pois, segundo eles, se sentem muito cansados, as forças que tinham se foi com o tempo, enquanto os mais novos saem para trabalhar fora.

Pode-se perceber hoje em dia na aldeia que os pais não incentivam mais seus filhos a trabalhar na roça, com isso o modo de sobrevivência dos Terenas vai aos poucos mudando, adquirindo novas formas.

Em suma, a tarefa de plantar os produtos agrícolas é dos homens, porém a colheita, tanto quanto a venda, feita normalmente no distrito

²⁸ Comida típica Terena, feita com a mandioca enrolada na folha da bananeira para consumo próprio e comida que faz parte das festividades indígenas

de Taunay, nas outras aldeias e nas feiras das cidades como Aquidauana e Campo Grande, é exclusivamente feminina (GALAN, 1994). As mulheres têm mais facilidade em se comunicar e comercializar os produtos; são mais ativas, enquanto os homens são mais reservados, falam pouco e preferem apenas trabalhar na lavoura e no contrato que ocorre anualmente nas aldeias, mencionados anteriormente. Essas atividades correspondem ao complemento da renda familiar.

2.2 A ESCOLA NA ALDEIA MORRINHO

A única escola da aldeia é a Escola Municipal Paulino Moraes Fonseca, que tem o nome de um dos fundadores da aldeia. Segundo os anciões entrevistados, na época dos anos 1980, período que correspondia à gestão do primeiro cacique Gabriel Pereira, indicado pelos moradores da aldeia, a escola foi construída pela FUNAI e, ainda hoje, é única escola da aldeia. Quando iniciou suas atividades era independente, tinha autonomia, tinha sua própria diretoria, situação que permaneceu até aproximadamente a década de 90 do século XX. Depois desse período a escola passou por reformas e ampliações em seu prédio; foram construídos banheiros e um espaço para as crianças lancharem. Porém, devido à falta de professores e problemas decorrentes de outros fatores a escola perdeu sua autonomia, ou seja, tornou-se extensão da Escola Indígena Pólo Marcolino Lilli, localizada na Aldeia Lagoinha. Dessa maneira, continua existindo na Aldeia Morrinho, manteve o seu nome, porém toda a sua estrutura administrativa está centrada na Aldeia Lagoinha. Atualmente, a escola possui 2 (duas) salas de aulas, que atendem à demanda de 32 (trinta e dois) alunos, sendo duas turmas, a do 1º ano do Ensino Fundamental, com 17 (dezessete) alunos, e a Educação Infantil, com 15 (quinze) alunos. As aulas funcionam nos períodos matutino e vespertino, empregando três pessoas, sendo elas a merendeira concursada, dona Terezinha Pereira Candido, e a contratada para os serviços gerais, dona Orelhana Joaquim Paulino e o professor Jamilson Rodrigues, que possui

a formação do Magistério e trabalha com as duas turmas; os funcionários da escola são os próprios moradores da Aldeia Morrinho.

2.3. POSTO DE SAÚDE

O atendimento médico e os cuidados com a saúde na Aldeia Morrinho eram precários, pois as pessoas eram atendidas em uma pequena enfermaria, construída pela FUNAI, aproximadamente na década de 70 do século XX, onde trabalhava como atendente um morador da Aldeia Lagoinha, Eloi Pereira, que diariamente se deslocava para a aldeia para trabalhar; era contratado pelo órgão. Atualmente, a antiga enfermaria está fechada e é utilizada apenas para guardar ferramentas da associação da aldeia.

Antigamente todas as atividades eram feitas nos modos tradicionais Terenas, por meio das manipulações das ervas e acompanhamento das mulheres gestantes por parteiras. Nos dias atuais estão sendo substituídos aos poucos por outras formas de tratamento. Esses também se utilizam da medicina convencional não indígena, oferecida pelo atual Posto de Saúde da aldeia, que teve o seu prédio construído pelo Projeto do Gasoduto Bolívia-Brasil e inaugurado em 1998.

O atendimento médico melhorou, pois não há mais a falta de medicamentos, onde os pacientes são atendidos no próprio posto médico duas vezes na semana; possui atendimento odontológico, ginecológico e acompanhamento médico para as gestantes, como o pré-natal. Ao nascer, a criança é acompanhada por nutricionista e pelo médico até completar um ano de idade; esse método é chamado de atendimento ao menor de um ano. O atendimento aos hipertensos e aos diabéticos ocorrem mensalmente, onde são avaliadas as taxas de açúcar no sangue dos pacientes, verificação da pressão arterial e a distribuição de medicamentos aos que têm necessidade do mesmo.

Além dessas atividades realizadas pelo Posto Médico, são oferecidas, ocasionalmente, palestras referentes aos cuidados com a saúde de

forma geral, tornando-o atualmente ponto de referência da comunidade. Outra importante contribuição é o fato de empregar 4 (quatro) pessoas da aldeia, sendo 1 (uma) Técnica de Enfermagem, 1 (um) Agente Indígena de Saúde, 1 (um) Auxiliar de Serviços Gerais e 1 (um) Agente de Saneamento, todos contratados pela Missão Caiuá, com sede na cidade de Dourados. O Pólo Base de Saúde funciona, porém, na cidade de Aquidauana e tem por atividades atender os casos que são encaminhados da Aldeia Morrinho para Aquidauana, tais como realizações de exames médicos, internações, partos entre outras atividades, em parceria com a SESAI - Secretária Especial da Saúde Indígena.

2.4 ASSOCIAÇÕES DE MORADORES

Segundo informações do único Livro de Ata de Fundação da Associação de Moradores, Agricultores e Pecuarista da Aldeia Morrinho²⁹, esta foi fundada em fevereiro de 2003. Sua primeira diretoria foi eleita pelo voto direto, tendo direito de votar apenas os associados quites com as suas mensalidades, correspondentes a 15 (quinze) reais por mês na época. Sendo assim, foram eleitos os seguintes membros: Salustiano da Silva, Presidente; Aldo Cecé, Vice-Presidente; Júlio Maranhão Pio, 1º Secretário; Florêncio da Silva, 2º Secretário; Reni Pereira, 1º Tesoureira; João Sabino da Silva, 2º Tesoureiro; Agostinho Francisco, Diretor Social; Maurício Francisco da Silva, Bernardino Paulino, Julieta Joaquim Cecé, todos indígenas residentes na Aldeia Morrinho. Essa diretoria permaneceu no mandato por seis anos. A priori, por falta de uma sede própria, as reuniões e as atividades que envolviam a Associação ocorriam geralmente na escola. Após o término do mandato da primeira diretoria, foi convocada uma nova reunião, no dia 22 de fevereiro de 2009, para a composição de uma nova diretoria, assim foi composta a chapa única, apresentada aos associados. Ocorrendo a votação, o resultado foi

²⁹ Essa denominação foi mantida no texto porque é assim que consta da Ata de Fundação desta Associação.

20 (vinte) votos a favor da mesma, resultando, portanto, em uma nova diretoria³⁰. O mandato dessa diretoria foi de 2 (dois) anos. Devido a problemas de saúde, o então presidente Benedito Joaquim pediu afastamento do cargo para tratamento. Fato interessante a se observar é de que o então presidente não residia na Aldeia Morrinho, mas na Aldeia Lagoinha, porém por ter sua lavoura nas terras da aldeia, e de comum acordo com os demais associados, pôde se candidatar ao cargo de presidente e ser eleito pelos associados.

Outra proposta para compor uma nova diretoria foi criada em 12 (doze) de março de 2011, quando foram convocados os membros para estabelecer os tramites legais estabelecidos no Estatuto. Uma nova chapa foi composta³¹, sendo que o presidente, que foi eleito pelos associados, desistiu de assumir devido à falta de documentos pessoais, assumindo no mesmo mês Florêncio da Silva, mantendo a mesma chapa.

Atualmente, a Associação é presidida por Marcelino da Silva, tendo como seu vice-presidente: Benigno Paulino; 1º Secretário: Mauricio Francisco da Silva e mantendo os mesmos membros, da chapa anterior. Atualmente sua diretoria realiza várias atividades com fins lucrativos como bingos, promoções de pastéis, espetinhos e ocorrem no prédio da escola. Essas atividades têm por finalidades arrecadar dinheiro para comprar peças para o trator, comprar máquina para cortar grama; além disso, com o dinheiro arrecadado os associados compram e distribuem

³⁰ A nova diretoria ficou assim constituída: Presidente: Benedito Joaquim; vice-presidente: Julio Maranhão Pio; 1º secretário: Bernadino Paulino; 2º secretário: Armando Silva; 1º Tesoureiro: Aldo Cece; 2º tesoureiro: Adalberto Joaquim; diretor de esportes: Aldo Rodrigues; diretor social: Amilton Faciro; e pela diretoria de assuntos das mulheres: Alenir Joaquim Rodrigues

³¹ Compunham essa chapa os seguintes membros: 1º presidente: João Paulino Neto; vice-presidente: Salustiano da Silva; 1º secretário: Reni Pereira; 2º secretário: Daniel Ovidio; 1º Tesoureiro: Canuto Rodrigues; 2º Tesoureiro: Adalberto Joaquim; Diretor de Esporte: Marcelino da Silva; Diretor Social: Benigno Paulino.

sementes em partes iguais, para realizar a plantação. A Associação é importante, pois tem como finalidade reivindicar benefícios necessários às comunidades junto aos órgãos públicos, dessa maneira contribuem diretamente com o desenvolvimento econômico, social e cultural da comunidade. Ainda não possui sede própria, seus associados se reúnem em um galpão construído de maneira típica Terena, em terreno próprio, localizado na área central da aldeia para as reuniões e discussões necessárias.

2.5 IGREJAS NA ALDEIA MORRINHO

A primeira igreja presente na Aldeia Morrinho é a Igreja Católica³² e foi fundada em 08 de maio de 1985, tendo como fundadores Martimiano Maranhão Pio que, juntamente com sua família, permanece com suas atividades. Todo ano, no mês de julho é realizada uma festa para comemorar o dia de São João, onde são realizadas missas e oferecido almoço para os devotos desta religião. Atualmente, os responsáveis por cuidar das atividades da igreja, assim como da manutenção do seu prédio é a família de Salustiano da Silva e Júlio Maranhão Pio³³.

A segunda igreja fundada na região foi a Igreja Palavra de Cristo Para o Brasil. A primeira denominação evangélica da aldeia iniciou sua edificação em 1988, organizada pelas lideranças religiosas que estavam se formando na aldeia; suas atividades eram desenvolvidas constantemente, porém com o passar do tempo novas denominações religiosas foram também se estabelecendo na aldeia. Situação que resultou na diminuição de seus membros, ocorrendo inclusive a paralisação de suas atividades na aldeia por volta do ano de 1994.

³² Sobre as questões religiosas veja o trabalho desenvolvido por MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. O processo de terenização do cristianismo na Terra Indígena Taunay/Ipegue no século XX. (Tese) Unicamp, 2009.

³³ Devido à falta de acesso aos documentos referentes à Igreja Católica, assim como as dificuldades de contato e acesso com os responsáveis pelas atividades da Igreja, as informações sobre ela também são escassas.

A terceira igreja a ser levantada foi a Igreja Evangélica Assembléia de Deus, fundada na aldeia em 25 de agosto de 2005, através do Pastor Pedro Gerônimo que pertencia às Missões Indígenas, residente na Aldeia Bananal, junto com sua esposa Eugênia Vicente Gerônimo e que ainda mantém vínculos com essa Missão.

A princípio, os moradores da Aldeia Morrinho que eram membros dessa igreja, se deslocavam a pé semanalmente para a Aldeia Bananal, que fica próxima da Aldeia Morrinho, aproximadamente 3 Km; com a frequência aos cultos formou-se um pequeno grupo, porém consistente. Para resolver o problema optou-se pela realização de cultos em suas residências na Aldeia Morrinho. Iniciaram essas atividades religiosas: Canuto Rodrigues, Gabriel Pereira, Adalberto Joaquim e Adelino Joaquim. Assim a Igreja, na época, era uma extensão da Aldeia Bananal. A construção de seu prédio ocorreu pelos mesmos membros já mencionados.

Atualmente, a igreja tem 30 membros batizados e muitos visitantes; possui projetos sociais voltados para as crianças e mulheres. No momento, estão em construção 3 (três) cômodos para servir como reforço escolar às crianças com dificuldade de aprendizagem, funcionando nos dois períodos. Essas atividades na igreja são mantidas pelo missionário coreano Estevão Kim, que está com frequência na aldeia para atender os seus membros. As duas igrejas mencionadas nesse capítulo foram construídas e organizadas pelos membros Arevalo, Gabriel, Roberto, João Sabino, entre outros; sua estrutura foi feita de pau a pique, para realizar as atividades religiosas. As duas igrejas evangélicas permanecem com as suas atividades durante a semana.

2.6. CASAS

As casas da Aldeia Morrinho foram construídas seguindo a arquitetura tradicional Terena, ou seja, cobertas de sapê, espécie de grama nativa na região ou de folhas de carandá e bacuri, árvores típicas da região.

Para isso os homens retiravam as folhas de uma das árvores mencionadas, depois trabalhavam suas folhas trançando-as, amarrando-as com tiras retiradas das palmeiras; dessa maneira os homens levantavam suas casas, fazendo as suas laterais com o adobe, uma espécie de tijolo de barro que os próprios Terenas faziam, utilizando formas feitas de madeira em formatos de tijolos, para dar consistência e os adobes ficarem firmes; tinham que ser feitos com terra vermelha e misturadas com o sapê. Outra forma de fazer as laterais das casas era a de pau a pique, ou seja, rachavam-se as taquaras ao meio, fincava no chão e era barreada com terra vermelha, tapando os buracos nas paredes, o chão das casas era feito de chão batido, onde se jogava terra e batiam com um pedaço de toco, como nas típicas construções Terena.

Com o aumento das atividades dos não índios dentro da aldeia, principalmente por meio das religiões que se estabeleciam constantemente, assim como por atividades da FUNAI, que envolviam a saída dos índios para trabalhar em fazendas da região, essa arquitetura foi aos poucos sendo modificada. As casas continuaram sendo construídas de adobe, porém, a cobertura de sapê foi substituída por telhas.

Hoje é comum ver as diferentes formas de construções das casas, algumas se misturam entre o tradicional e o moderno, outras seguem a construção de alvenaria, mas, sem deixar de construir uma dependência tradicional ao lado. Muitas são as casas construídas e doadas pelo Governo Estadual, recentemente estão para ser construídas casas com financiamento pela Caixa Econômica Federal, totalizando 50 (cinquenta) casas, dentro da aldeia utilizando recursos desse banco. Por sua vez, o titular cadastrado para receber esse benefício, irá pagar um total de 200 (duzentos) reais por ano durante quatro anos.

Esse projeto serve para beneficiar somente as famílias carentes, sem emprego fixo e carteira assinada; esse processo é acompanhado pelo cacique e pelas lideranças da aldeia, que têm por obrigatoriedade, arti-

cular as reuniões que são feitas mensalmente e acompanhadas por um curso técnico oferecido pela própria Caixa Econômica.

As casas construídas por esse projeto seguem a arquitetura dos padrões da sociedade envolvente: casas de alvenaria, trazendo desta forma uma nova paisagem de moradia na aldeia. A falta de matérias-primas também influencia a permanência de construção dessas casas.

Em Suma, as mudanças são constantes na aldeia Morrinho, como foi demonstrado nesse texto, a participação indígena em diferentes setores e contextos, na maioria das vezes é resultado de suas necessidades de sobrevivência, por isso as saídas de alguns moradores da aldeia para outros locais, eles buscam melhores condições de vida, tanto para trabalhar, quanto para estudar. Assim como a aceitação e a participação em diferentes órgãos, como escola, posto de saúde, igrejas, associações fazem parte da política dos Terena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a História dos Terena da Aldeia Morrinho foi uma forma de voltar ao passado, onde evidenciou as diferentes formas da vinda deles para essa localidade, buscando assim várias entrevistas com os anciões, através da história oral e também com a participação das lideranças locais, utilizando a análise de fontes documentais, como atas de igreja e reuniões das comunidades. Este trabalho procurou focar na formação da aldeia do início aos dias atuais.

Por meio de informações obtidas com os Terenas da aldeia pudemos observar como se deu a vinda deles para esse local, de onde vieram, tais como da Aldeia Bananal, Aldeia Lagoinha e também a presença de outro tipo de grupo étnico, como os Kinikinau, que se estabeleceu na Aldeia Morrinho por volta dos anos 30. Assim, dando viabilidade nesse trabalho à história dos anciões que mantêm a sua tradição em cultivar

a lavoura e não deixar de construir suas casas de pau a pique, mesmo tendo uma casa de alvenaria ao lado. Utilizam cozinha de fogão a lenha e valorizam a prática de lavoura tradicional indígena, como a plantação de mandioca, que é o produto mais cultivado na aldeia.

Os resultados obtidos neste estudo permitem algumas conclusões, porém, mais do que isso, abrem espaço a novas reflexões, discussões e futuras avaliações do processo de formação da Aldeia Morrinho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, Circe Maria. *A História do Povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. LEI Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. TÍTULO I. Dos Princípios e Definições. Art.1º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 11 fev. 2014
- GALAN, Maria Cristina da Silveira. *As Terena*. Dissertação (Mestrado) PUC-SP, 1994.
- LIMA, Eliane Gonçalves de. *A pedagogia e a criança Terena do PIN Nioaque: as relações entre a família, comunidade e escola*. Dissertação (Mestrado Educação) UCDB, 2008.
- MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Territorialidade e Práticas Agrícolas: Premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS*. Dissertação em Mestrado do Programa em Desenvolvimento Local. Universidade Católica Dom Bosco, 2006. Campo Grande, MS.
- MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. *O processo de terenização do cristianismo na Terra Indígena Taunay/Ipegue no século XX*. (Tese) Unicamp, 2009.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O processo de assimilação dos Terena*. Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1960.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O diário e suas margens*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos índios Terena*. 2º Edição. Rio de Janeiro: Alves, 1976a.

SILVA, Fabrizia. *Diário de Campo*. Aquidauana – MS: 2014.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A construção do território Terena (1970-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*. Dissertação de Mestrado UFMS/CEUD, 2003.

Fontes escritas

Livro de Ata N. 1 Associação de Moradores, Pecuarista e Agricultores da Aldeia Morrinho;

Livro de Ata de reuniões gerais da comunidade da Aldeia Morrinho;

Livro de Ata da Igreja Assembleia de Deus da Aldeia Morrinho.

SEGUNDA PARTE
Antropologia, línguas e educação

PEDAGOGIA SURDA NO CONTEXTO INDÍGENA: AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE SHIRLEY VILHALVA

Domingos Sávio Lima

Sonia RochaLucas

INTRODUÇÃO

A educação especial inclusiva e a interação de estudantes indígenas surdos no âmbito escolar regular é um tema atual, sob o aspecto de que todos os cidadãos têm direito à educação e são iguais perante a lei. Vivemos em uma sociedade heterogênea, em que as diferenças, sejam quais forem, agri-dem e incomodam alguns grupos de pessoas que ainda possuem o preconceito ou alguma forma de reação negativa ao que é diferente enraizado nelas.

O desrespeito às diferenças é um dos fatores desencadeadores do *bullying*³⁴ sofrido por inúmeras pessoas, pois assume uma maneira de pensar coletiva, em que o diferente é considerado inaceitável diante de grupos sociais. Aos educadores cabe atentar na preparação acerca desta realidade, e sendo a escola um espaço em que a diversidade cultural é evidente, o respeito às diferenças deve ser colocado em discussão e trabalhado, com o intuito de findar qualquer tipo de preconceito.

As escolas de ensino regular devem promover esta interação aluno/professor, fornecendo cursos de formação continuada aos educadores, com o objetivo de ampliação do conhecimento sobre a linguagem

³⁴ Conforme a Lei nº 13.185 determina que será considerada intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/11/presidenta-dilma-sanciona-lei-de-combate-ao-bullying> Acesso em: 18 set. 2016

brasileira de sinais, e as necessidades específicas individuais dos estudantes indígenas surdos, facilitando um melhor entendimento a respeito da introdução e adequação destes dentro das escolas.

Diante da realidade apresentada cabe aos educadores, formadores de opinião, o combate a esta forma de pensamento distorcido, à discriminação, ao preconceito e ao próprio desconhecimento da sociedade em relação aos estudantes com deficiência, integrando-os ao convívio social igualitário, mas com a permanência de sua essência.

Inicialmente, será abordada a educação escolar de estudantes surdos num contexto generalizado e, posteriormente, a abordagem será sobre o processo de aprendizagem desses grupos no estado de Mato Grosso do Sul, baseado no estudo de mestrado realizado pela pedagoga Shirley Vilhalva³⁵, que evidenciará o bilinguismo e a acessibilidade comunicacional. Serão utilizados como base bibliográfica, materiais já publicados, constituído de livros, artigos de periódicos, e material disponibilizado na Internet.

A pesquisa desse capítulo divide-se em duas partes, sendo a primeira fundamentada em pesquisa bibliográfica, utilizando como referenciais de estudo, livros, pesquisas na internet, com visitas a sites eletrônicos sobre os trabalhos educacionais focados na educação especializada de estudantes surdos, e a segunda parte com o uso da técnica de entrevista estruturada em forma de questionário aplicado com a pedagoga Shirley Vilhalva, com perguntas relacionadas à escolarização, sugestões e perspectivas sobre a metodologia utilizada nas escolas para o aprendizado de crianças indígenas com surdez em nosso estado, assunto muito discutido nos trabalhos realizados por essa pedagoga.

³⁵ Shirley Vilhalva nasceu no dia 18 de junho de 1964 em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Nasceu surda parcial sendo um ouvido com surdez profunda, na área clínica é considerado o melhor ouvido, pois em sua família há casos de nove surdos, portanto, a causa foi hereditária. Fonte: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/shirley-vilhalva>. Acessado em: 21 fev. 2017

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS

Pessoas com surdez ao adentrarem no ambiente escolar, enfrentam inúmeros entraves como, por exemplo, o fato de não compreenderem, em sua totalidade, a linguagem de comunicação utilizada para o repasse do aprendizado pelos professores para com os demais estudantes ouvintes dentro da sala de aula, o que pode acarretar sérios comprometimentos em seu processo educacional, que de acordo com Damázio (2005, p. 108), estudantes com surdez pela falta de estímulos adequados no que diz respeito a sua percepção mental, linguístico, socialização afetiva e cultural, podem ser prejudicados, ficando atrasados dentro do âmbito escolar diante dos demais colegas de classe.

Diante disto, pode-se afirmar que no cenário educacional todos os brasileiros, com ou sem deficiência, têm direito, como ser humano, de estudar em escolas comuns, seja na rede de ensino pública ou privada e qualquer tipo de discriminação ou diferenciação, deve ser abolida assim como prescreve a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil com base no Decreto n° 3.956/ 2001, que afirma: “As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (BRASIL, 2001, p.02)

Para Lenzi (1997, *apud* DAMÁZIO, 2005, p.112), “muitos professores e familiares de alunos com surdez acreditam que eles não sejam capazes de realizar seus estudos acadêmicos em escola comum”, reafirmando o direito de todos ao ingresso e permanência no sistema de ensino. Segundo a autora cabe ressaltar que entre “as pessoas com surdez há diferentes graus de perdas, que interferem de maneira diferente em seu desenvolvimento em geral e, também, na escola” (Idem). Deve se reconhecer as escalas

de surdez, pois estas definem as necessidades e habilidades dos estudantes facilitando a integração destes na escola regular, de maneira adequada. A autora continua sua ideia e defende que a integração dos estudantes com deficiência auditiva no âmbito escolar deve ser desde a educação infantil, até a escolarização final, assegurando a utilização dos meios necessários para suprir dificuldades, usufruindo dos seus direitos escolares, como cidadãos conforme os preceitos institucionais do nosso país.

A autora Dorziat (2004, p.77), considera que as escolas necessitam se organizar considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda. Para ela, as pessoas envolvidas no processo educacional, devem se livrar de modelos pré-determinados, compartilhando suas dúvidas e descobertas, e entendendo a importância de que o estudante realize suas próprias elaborações. Na escola de surdos, observa-se claramente a consistência da diferença, e modo de como trabalha-la, objetivando novas construções pedagógicas nas sínteses políticas e linguísticas, que darão suporte a uma inclusão social de fato.

É de suma importância que haja nas escolas interação dos ensinamentos da Língua Portuguesa e da Língua brasileira de sinais, pois ambas as linguagens são relevantes para a integração e pertencimento dos estudantes surdos com os ouvintes.

Segundo o Relatório do Grupo de Trabalho para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014, p.10), “a escola deve promover formas para aquisição da LIBRAS³⁶ pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com

³⁶ A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi estabelecida, na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2012a), como língua oficial das pessoas surdas. De acordo com o próprio termo, a Libras é utilizada somente no Brasil, assim como a Língua Portuguesa: Fonte: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47933/1/u1_d24_v21_t01.pdf Acesso em: 28 mar. 2017

as crianças”, sendo assim, deve se ter total integração entre a escola, os familiares e a comunidade a fim de se promover um ensinamento adequado a realidade dos estudantes surdos.

E ainda, conforme o relatório acima citado, caso não ocorra essa aquisição da língua enquanto criança, ou seja, na aquisição tardia da LIBRAS, a escola deve assegurar a interação com essa língua, com intuito de estabelecer para o estudante a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, utilizada em nosso país. A língua de sinais deve ser ensinada e inserida, isto é, para além de ser ensinada, a LIBRAS deve ser inserida no currículo escolar. Quanto a isto, o Relatório do Grupo de Trabalho para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, afirma que:

A Libras é língua visual, sinalizada com o movimento das mãos e corpo (o que alguns entendem como gestos); o Português escrito é língua de leitura. Essas línguas se aproximam do ponto de vista físico, pelo aspecto visual, uma pelo movimento das mãos e pela dinâmica face a face; a outra pelo movimento dos olhos sobre o texto. Assim, as estratégias empregadas pelos sinalizantes de Libras e falantes do português são diferentes: a Libras usa a estratégia da sinalização com fonologia de sinais, e o Português, a estratégia da fala, da leitura e da escrita com códigos próprios de registro. Porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo. (Relatório do Grupo de Trabalho para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014, p.12)

Desta forma, pessoas com surdez situam-se entre dois ambientes, o surdo e o ouvinte; entretanto, sua essência constitui-se de modo

diferente, pois prescinde de recursos essencialmente visuais que são os meios de aquisição de linguagem e desenvolvimento. Os ouvintes que interagem na educação pedagógica bilíngue necessitam se inserir na cultura surda. O ensino do surdo tem como base as experiências sensoriais visuais, a língua de sinais, os educadores surdos, o contato com seus familiares e com a comunidade na qual convive.

2. O ENSINO DE ALUNOS INDÍGENAS SURDOS NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Neste tópico do capítulo o intuito é observar, analisar e descrever o comportamento dos estudantes indígenas surdos em relação à aplicação das práticas pedagógicas utilizadas por professores e intérpretes nas escolas situadas dentro das aldeias indígenas. Visando abranger um pouco sobre a pedagogia utilizada para este grupo de estudantes surdos, salientamos sua importância pelas palavras de Vilhalva (2004^b), que ressalta:

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira. (VILHALVA, 2004^b, p.1)

Entendendo a Pedagogia Surda como um sistema educativo próprio e de suma relevância para a educação do estudante surdo, utiliza-se nesta explanação, como base bibliográfica a dissertação de mestrado da pedagoga Shirley Vilhalva, Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes³⁷: Um estudo sobre as Comunidades Linguísticas de Mato Grosso do Sul, especificamente nas aldeias Jaguapiru e Bororo das comunidades

³⁷ VILHALVA, Shirley. Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um estudo sobre as Comunidades Linguísticas Indígenas de Mato grosso do Sul. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC. CCE/UFSC, 2009.

indígenas do município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, o qual abrange a educação do surdo em sua especificidade o indígena.

Em outras temáticas abordadas pela autora, cabe ressaltar a importância da presença do professor surdo no contexto escolar, onde Shirley Vilhalva relata que:

Da mesma forma que existem professores de línguas de sinais surdos nos centros urbanos, precisa-se também do professor índio surdo na aldeia, com sua própria língua, cultura e um estudo sobre a pedagogia surda e pedagogia indígena. Ter promovido esse encontro significa ainda que uma semente foi lançada, e ela será espalhada por todo o Brasil, demonstrando que é preciso respeitar o espaço do índio surdo, respeitar a língua usada naquele espaço e respeitar sua cultura. (VILHALVA, 2009, p.34).

A pedagoga Vilhalva (2009) em seu estudo notou que os índios surdos, assim como ela, não sabem que são surdos até um momento de suas vidas que descobrem. Fato este que os tornam diferentes das outras pessoas ouvintes. Ela relata uma situação que aconteceu quando adulta e a fez lembrar de sua infância:

Ademais, notei que os índios surdos que encontrei passam por algumas fases pelas quais passei enquanto pessoa surda, principalmente de não se saber que é surdo. Eu, por exemplo, descobri que era diferente das demais crianças durante uma brincadeira de pau-a-pique. Todas as crianças ficavam uma do lado da outra e uma determinada pessoa gritava: “Já”. Então, todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo, mas eu, para minha surpresa, fiquei parada no mesmo lugar; levei um susto. A partir daí fui percebendo que era diferente. (VILHALVA, 2009, p.7)

Em se tratar da língua de sinais, Nonaka (2004 *apud* Vilhalva, 2009, p.15), afirma que desde o início dos estudos linguísticos e antro-

pológicos referentes às línguas de sinais, no ano de 1960, as pesquisas enfatizam as línguas de sinais nacionais ou padrão, no caso do Brasil a LIBRAS, usada pelos surdos brasileiros, mas “com escassa atenção às línguas de sinais usadas pelos indígenas em sua comunicação original”.

A autora ainda salienta que mesmo que as línguas utilizadas pelos índios surdos estejam vulneráveis à extinção, o estudo delas, proporciona “compreensão sobre a linguagem universal, tipologias de língua, linguística histórica comparativa, e outras áreas”. Sendo assim, conhecer a língua de sinais utilizada por cada etnia indígena é vital, de suma e enriquecedora relevância. Para Vilhalva, além da valorização das línguas do índio surdo, é preciso respeitar o espaço do mesmo, sua cultura e sua língua territorial.

Outro fator importantíssimo a ressaltar, é a valorizaçãodo índio surdo no seio de sua comunidade. Vilhalva (2009) retratada em suas observações durante a realização de suas atividades que “quanto mais envolvidos com o movimento surdo, com as comunidades surdas, quanto mais assistirem os DVDs em Língua de Sinais, mais desenvolvuras terão” e, a autora continua, “quanto mais exemplos tiverem de seus pais, se estes forem sinalizadores e/ou professores bilíngues, mais facilmente o índio surdo se comunicará com os demais nesta língua visual”.

Sobre a aceitação e respeito à língua de sinais como língua dos índios surdos, nas palavras de Vilhalva:

[...] qualquer pessoa ouvinte que mora no Brasil dá ênfase à língua oral, isto é, a maioria das famílias indígenas ou não indígenas usa a língua oral. Dessa forma, o Brasil precisa negociar a questão linguística. Por exemplo, nós sabemos que o Brasil dá destaque à língua oral, mas hoje existe a língua de sinais, por isso é preciso reforçar que a Língua de Sinais não é menos que a língua portuguesa oral. Ela é igual a qualquer outra língua no sentido de valorização, então, a importância da língua de sinais é a mesma da oral. (VILHALVA, 2009, p.40)

A autora traz a importância de se observar, na educação do índio surdo, um universo amplo, que abranja diversos aspectos educacionais, linguísticos, culturais e sociais. Em complemento a esse pensamento, em um questionário aplicado, ela comenta que a LIBRAS é uma língua, tal como o Português, Inglês, Espanhol e demais línguas. Apenas o uso da Língua Portuguesa, bem como a LIBRAS nas escolas, não é, por si só, a garantia de aprendizado do índio surdo, ou inclusão dele, tanto na escola, como em vários ambientes na sociedade. Diante disto, utilizamos uma reflexão que a pedagoga faz em relação ao processo escolar:

Percebo como a escola é cruel com as crianças que diferem da norma, como há necessidade de se fazer as adaptações curriculares para que ocorra uma verdadeira inclusão. Mesmo com as dificuldades linguísticas sempre continuei estudando. Escolhi a área da educação para minha formação profissional, primeiro o magistério, depois a pedagogia e hoje a linguística. Durante a graduação, persisti na luta para que a língua de sinais fosse vista como uma língua, e não como gestos que acompanham a fala, divulgando esse conhecimento de sala em sala na universidade. (VILHALVA, 2009, p. 7)

A defesa do uso da língua de sinais dentro das escolas tem sido uma bandeira levantada pela pedagoga Vilhalva (2009, p. 41). Ela comenta que a maior parte dos integrantes das comunidades indígenas usa a língua oral e poucos são os usuários que fazem uso da língua escrita e da língua de sinais. Por este motivo para se realizar um trabalho pedagógico voltado para a educação de índios surdos, em determinados espaços, é preciso negociar qual língua será utilizada. Segundo a autora cabe à escola avaliar a melhor forma, do uso linguístico, analisando a comunicação entre os pais e os estudantes, percebendo se há, ou não, bloqueios de comunicação entre eles. Assim, a autora escreve: “O ouvinte sempre vai analisar se o surdo vai oralizar ou sinalizar. Para o ouvinte, o canal de comunicação é oral-audi-

tivo, e para o surdo o canal de comunicação é visual. Então os que já têm experiência com o canal visual vão auxiliar os que não têm, e aqueles que não têm vão começar agora”. (VILHALVA, 2009, p. 41)

Neste contexto escolar, a comunicação quanto ao uso das línguas envolvidas em cada situação é de suma importância, assim como o papel do intérprete. Sobre a atuação de intérpretes das línguas de sinais nas escolas indígenas, observa-se, na citação abaixo, o que Vilhalva percebeu na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatú, com uma estudante do 6º ano, vespertino, com o professor e com o intérprete:

No meio da sala de aula, o intérprete de Libras e aluna se encontra sentada em posição de “L”. A atividade é proposta pelo professor de história que passa as orientações em língua portuguesa oral e escrita, o intérprete acompanha através do livro que o professor leva para a sala de aula. O intérprete começa interpretando o número da página e o assunto da aula sobre o milho fazer parte da cultura indígena, da cultura brasileira e se a lenda é verdadeira ou fictícia. O intérprete mostra em que lugar se encontra no livro o assunto proposto pelo professor. O intérprete não acompanha o ritmo do professor. Ele acompanha o ritmo do aluno. Explica várias vezes até o aluno entender e também usa o texto que se encontra na página descrita pelo professor para ajudar na explicação que faz aos alunos o professor solicita que os mesmos leiam o texto para melhor compreensão da lenda. Finalizada a leitura, perguntou-se aos alunos sobre o tema do texto e os alunos ouvintes respondem. (VILHALVA, 2009, p.60)

Nota-se neste relato que o repasse da disciplina por parte do intérprete se adequa com o ritmo de entendimento do estudante surdo, e não com o ritmo de exposição do tema por parte do professor, sendo que este repassa suas orientações na língua portuguesa oral e escrita para os demais ouvintes.

Ainda sobre a atuação do intérprete na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatú, com uma estudante do 6º ano vespertino, Vilhalva relata:

O intérprete interpreta, mas não há tempo suficiente para a aluna ter uma participação mais ativa, pois, enquanto os alunos ouvintes podem acompanhar a leitura do professor lendo e ouvindo, a aluna surda não pode acompanhar lendo e vendo a interpretação do texto em Libras. Ela apenas consegue ler o texto escrito do livro, mas, enquanto lê, perde a interpretação em Libras do assunto passado pelo professor em língua portuguesa oral - ou seja, quando presta atenção para fazer a interpretação de texto, perde o que o professor está destacando em língua escrita apresentada no quadro de giz. [...] Na realização de atividades, a aluna articula com o intérprete, como se estivesse falando, mas não há compreensão em língua portuguesa. A aluna inicia as atividades propostas pelo professor. (VILHALVA, 2009, p.60)

A pedagoga Vilhalva (2009, p.63) comenta que o professor intérprete usa metodologia em que as questões da prova são interpretadas e a aluna assinala a resposta que considera correta com a letra "x". O professor intérprete relatou que esta foi a forma encontrada por ele para adaptar as provas, pois na forma descritiva a aluna não tinha a produtividade necessária na escrita da língua portuguesa para dar a resposta correta.

O professor intérprete foi questionado pelo professor regente se a estudante era ouvinte, e o intérprete relatou que era surda. Diante dos fatos, o professor regente se preocupa de que forma, e como será ministrado o repasse do aprendizado para a mesma em relação aos demais estudantes ouvintes.

Em outro relato do intérprete na aula de inglês o professor regente não tinha feito nenhuma prova adaptada para a estudante surda, e

ditou a prova para os estudantes ouvintes. Com esse relato, observa-se a insegurança do professor regente em trabalhar e desenvolver sua metodologia e realizar os repasses do conteúdo para a estudante surda.

Outro exemplo citado pela autora remete a um período durante uma aula de guarani, Vilhalva (2009, p. 63), observou que o professor usou a língua escrita para realizar as atividades, em que o enunciado era na língua portuguesa e a atividade na língua guarani:

Enquanto o professor fazia suas anotações no quadro, os alunos iam fazendo a cópia ou conversando até que o professor desse algumas orientações. A aluna, no momento, fez um sinal emergente de MILHO usado na aldeia e de MILHO usado na escola, e fez uma frase usando os sinais emergentes de DIA + CACHORRO + NOITE + GATO. O intérprete lembrou que ela aprendeu os sinais de manhã, tarde e noite na posição do sol, usando a configuração do sinal de TARDE da Libras. Então, ela usou essa configuração na posição horizontal, do lado esquerdo, em movimento para frente, para sinalizar manhã; na posição vertical, para cima, para sinalizar tarde; na posição horizontal, orientando para o lado direito, significando noite; e para o horário de meio dia, ela fez um sinal específico, com o braço na vertical, na posição central do sinal. (VILHALVA, 2009, p. 63).

Neste relato percebe-se que a estudante utiliza regularmente os sinais emergentes³⁸ ocasionalmente as Libras, e tem dificuldade na compreensão da língua portuguesa escrita. Os sinais emergentes são necessários para a comunicação entre a estudante e seu intérprete.

Ainda sobre este caso Vilhalva relata que:

³⁸ Sinais emergentes, também conhecidos como sinais caseiros, são essenciais quando vistos como comunicação natural usada em um espaço familiar ou social. Fonte:<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>. Acessado em: 28 mar. 2017

O intérprete apresentou seu caderno de Guarani, onde aprende a língua Guarani juntamente com a aluna. O sistema de ensino é baseado no vocabulário e tradução de 2 línguas - guarani/português - onde é usado o vocabulário Guarani - Kaiowá para indicar o ensino da língua guarani Kaiowá, conforme a explicação do intérprete que já aprendeu o estudo dos pronomes e seus prefixos. [...]. O intérprete apresentou também as anotações dos vocabulários seguindo a ordem alfabética em guarani. (VILHALVA, 2009, p.63)

Observa-se neste caso a relevância e a necessidade do professor intérprete de ter conhecimento sobre a língua emergente na qual a estudante se comunica em sua comunidade, nessa situação a língua utilizada era o Guarani/Kaiowá, com suas derivações e prefixos, para poder auxiliar a estudante dentro da sala de aula, no repasse do aprendizado exposto pelo professor para os demais estudantes ouvintes.

Em outro relato, Vilhalva (2009) comenta que na aula de ciências com um estudante do 3º ano matutino, o intérprete levou o material de apoio que tinha elaborado para facilitar a compreensão do conteúdo, uma vez que havia muita dificuldade com a língua e interpretação direta.

Enquanto a professora mimeografava a atividade, o intérprete aproveitava a pausa para fazer o aluno interagir entre as palavras da língua portuguesa e as figuras solicitadas a serem gravadas. A professora fez os materiais visuais sobre a terra e suas rotatividades. O intérprete iniciou a interpretação sobre o que a professora estava falando em Libras, mas logo passou a interpretar em sinais naturais conhecidos pelo aluno para melhor entendimento do conteúdo, explicou também através de desenhos e orientava o aluno o tempo todo. O aluno faz as respostas sempre com as orientações do intérprete, quando o intérprete deixa o aluno livre, solicitando que ele produza naturalmente o que entendeu sobre o assunto, ele não responde as atividades. (VILHALVA, 2009, p.65)

Nesse exemplo citado as dificuldades apresentadas pelo estudante ocorrem no uso da LIBRAS e na adequação com a Língua Portuguesa. Percebe-se também que mesmo com a utilização de materiais visuais, e o uso das Libras, foi necessário que o intérprete utilizasse os sinais emergentes utilizados pelo estudante no seu cotidiano. Que também só responde às perguntas solicitadas pelo professor com a ajuda do intérprete, e sem a ajuda do mesmo não responde as atividades sobre o assunto explanado na sala de aula, demonstrando assim sua dependência de aprendizado.

Em uma sala do 5º ano, Vilhalva (2009), relata que:

A intérprete tem dois alunos com diferença de linguagem e, para que o trabalho tenha melhor desempenho, a mesma trabalha com cada aluno individualmente. Inicia com um aluno, adaptando as atividades propostas pela professora, por exemplo: a professora solicita que os alunos respondam as questões discursivas e a intérprete adapta para questões objetivas com apoio da professora. O aluno apresenta compreensão dentro da língua de sinais, mas ainda não consegue depois de terminada a atividade, continuar em sala. Até mesmo porque, a intérprete tem de atender o outro aluno. Assim, a intérprete faz um papel intermediário entre a função de intérprete e de professor de apoio. (VILHALVA, 2009, p.66)

Desta forma, a intérprete trabalha individualmente com os estudantes, pois apresentam diferenças de linguagem, fazendo adaptações das questões objetivas, para facilitar o desempenho destes dentro da sala de aula. Em relação às questões discursivas, juntamente com o professor a intérprete as adapta para questões objetivas, evidenciando a interação entre a intérprete e a professora, a chamada bidocência na elaboração de atividades que atendam às necessidades e a especificidade de cada estudante.

Ainda sobre a atuação da intérprete nesta sala do 5º ano, Vilhalva comenta que:

A intérprete relata como ela atua dentro da sala de aula. [...] Como a aluna F é muito tímida, eu procuro respeitar os sinais emergentes que os alunos trazem ou fazem uso na aldeia, são sinais diferentes. Por vir de uma cultura diferente, nesta sala de aula, eu trabalho junto com a professora sempre. O planejamento é feito em conjunto, sendo que a professora elabora as atividades preocupando-se em atender as especificidades dos alunos surdos. Todo trabalho é elaborado com imagens [...]. (VILHALVA, 2009, p.66)

Percebe-se no relato da intérprete a necessidade da implantação de uma sala de recursos, adequada para a realização de trabalho específico de acordo com a especificidades apresentadas pelos estudantes.

Em outro levantamento analisado na Escola Municipal Indígena Augustinho, a pedagoga Vilhalva (2009), observou que os estudantes são separados dentro da sala de aula por gêneros, sendo que, meninos ficam do lado esquerdo da sala e as meninas ficam do lado direito. Para a professora ministrante, a presença da intérprete é um apoio primordial e facilitador para a comunicação da mesma com os estudantes surdos. A aula da professora era sobre as diferentes culturas religiosas tendo como exemplo a semana santa e os símbolos da páscoa.

A intérprete de Libras interpretava a aula em pé, devido à posição e à distância do aluno e da aluna, já que o aluno se encontrava no fundo da sala, do lado esquerdo, onde ficam os meninos, e a aluna estava na frente da sala, do lado direito, onde é o lugar das meninas. A seguia e a professora comparou as diferentes culturas religiosas indígenas com as diferentes culturas religiosas urbanas, citando um exemplo de que algumas famílias indígenas, a partir da quarta-feira, já se reservam para a semana santa, e outras famílias não acendem fogo na sexta-feira santa. A professora explicou ainda que eles devem respeitar as crenças de cada religião. (VILHALVA, 2009, p.69)

Vilhalva (2009, p.69) notou que, naquela escola, o comportamento era diferenciado, por ser uma comunidade mais reservada, com menos contato entre índios e não índios. Observou ainda, a preferência pelos professores indígenas, mas com a aceitação dos professores não índios. Percebeu que este fato preferencial não se trata de discriminação, mas sim de questão cultural, com o intuito de que a cultura e língua indígena sejam preservadas.

Figura 1: Exemplo da sinalização de “milho” em sinais emergentes indígena (avaty) e, abaixo, sinalização de “milho” em libras.



Fonte: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/alexandrosado/enc-ed-bilrio2012> - Acesso 25 abr. 2017.

Diante do cenário aqui apresentado e do levantamento dos principais aspectos que abrangem a educação do índio surdo, durante o período da sua pesquisa, Vilhalva (2009), para além da prática didática da sala de aula, enumerou diversas necessidades já contempladas dentro do projeto Índio Surdo, com prioridade de execução:

- Registro dos sinais emergentes existentes e usados na comunidade indígena guarani e terena buscar conti-

nuidade de parcerias com as universidades, departamentos de Letras e História da UEMS e UFGD.

- Registro da história do índio surdo nas comunidades indígenas com a parceria da UEMS, UFGD e demais instituições.
- Abertura de uma sala de recursos para o estudo das línguas.
- Guarani, Portuguesa, Sinais Emergentes e Libras, com tecnologia adequada a tais fins.
- Formação continuada e acompanhamento de Docentes, técnicos e Funcionários que estão atuando com aluno índio surdo nas escolas indígenas sobre a língua de sinais, cultura surda e educação de surdos.
- Organização de reuniões e estudos com professores das escolas indígenas das Comunidades indígenas de Dourados Jaguapirú e Bororo, com expansão para outros polos sempre que necessário.
- Qualificação do trabalho desenvolvido através da discussão das adaptações curriculares necessárias, de estratégias eficazes de ensino, da discussão de procedimento de avaliação e da utilização da Língua Brasileira de Sinais (os profissionais e funcionários tem buscado fazer cursos fora da escola por falta de instrutor da Libras, buscando conhecimento para poderem registrar os sinais emergentes).
- Confecção de material didático de orientação para professores e demais segmentos na língua indígena e em Libras.
- Manual de orientações para os alunos índios surdos e professores DVD em Libras com recursos do FNDE e SEMED.
- Álbuns com fotos, desenhos, e sinais emergentes e em Libras, português, guarani e terena, já que o local da pesquisa encontramos as duas etnias.

- Capacitação e encontro de índios surdos, de familiares para troca de experiências, como na “Roda de Conversa: Índios Surdos e sua língua de sinais”, para que a família tenha conhecimento de como contribuir com o desenvolvimento e comunicação de seu filho num espaço plurilíngue (VILHALVA, 2009, p.103).

Essas prioridades apresentadas pela pedagoga buscam dar continuidade ao seu trabalho de pesquisa dos sinais emergentes, utilizados pelos estudantes índios surdos nas aldeias, garantindo assim maior qualidade e facilidade do ensino a estes. Além das adequações do espaço físico por eles utilizados, proporcionando aos professores ministrantes das disciplinas nas aldeias, melhor compreensão em relação à cultura, ambiente familiar e comunitário, nos quais estão contidos estes estudantes.

Nas observações levantadas nas obras da autora Shirley Vilhalva, percebe-se que a educação de índios surdos no estado de Mato Grosso Sul conta com a presença de intérpretes de Libras nas escolas indígenas para assessorarem aos estudantes surdos, mas quanto ao cenário nacional o processo educacional para alunos indígenas surdos ainda está em fase de organização, principalmente quando contamos com a criação e andamento do curso de Letras Libras³⁹.

Sobre sua satisfação e realização de estar na comunidade indígena surda, e realizar sua pesquisa nas terras indígenas de Mato Grosso do Sul, Vilhalva (2009), expressa:

Estar na comunidade surda propicia um renascer, aquele sentimento de estar só no mundo acaba e o

³⁹ O curso de graduação Letras: Libras, oferecido como licenciatura em seis semestres, pretende formar profissionais competentes, críticos, comprometidos com a cidadania e aptos a utilizar e a ensinar as várias manifestações da linguagem. Assim, em consonância com as exigências do mundo do trabalho, o curso tem por meta a formação do professor de Língua Brasileira de Sinais para atuar de forma ética sobre a realidade educacional e em diversos segmentos culturais. Fonte: http://www.umc.br/campus_mogi/graduacao/44/nucleo-de-ciencias-humanas/letras-libras-licenciatura acessado em 28/03/2017

medo das pessoas vai diminuindo. Assim, através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor. Ele dizia que “Quando você souber viver em paz com a intimidade de sua alma, você poderá compartilhar isso com outras pessoas”. Verdade, mas isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda e atualmente pesquisando sobre a língua, história e a cultura dos índios surdos nas terras indígenas contemplando uma nova trajetória da língua de sinais aos sinais emergentes dos índios surdos do Mato Grosso do Sul. (VILHALVA, 2009, p. 8)

A pedagoga Shirley Vilhalva (2009, p.103), dá ênfase à roda de conversa nas aldeias indígenas, ato este que concretiza que os sinais emergentes se encontram presentes nas comunidades dos índios de Mato Grosso do Sul, e conclui que a sua pesquisa traz contribuições à linguística, as políticas linguísticas e a educação de indígenas surdos, pois as línguas de sinais e os sinais emergentes foram utilizados como objeto de investigação, levantando novas hipóteses para estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo realizar um estudo sobre a escolarização de estudantes indígenas surdos no âmbito escolar, pelos pensamentos da pedagoga Shirley Vilhalva, com o intuito de contribuir para a formação de alunos/cidadãos respeitosos quanto às diferenças.

Foi apresentado um breve esboço acerca da educação especial de estudantes indígenas surdos nas escolas regulares situadas dentro das al-

deias, buscando trazer informações concretas e relevantes sobre a escolarização e as peculiaridades no aprendizado de cada estudante. Além de abrir um espaço de diálogo que possa contribuir para reduzir os preconceitos e as discriminações inerentes a Educação como um todo.

Em relação à pedagogia aplicada aos estudantes indígenas surdos, o entendimento maior que se chega é que existem as línguas emergentes no universo da Libras, e comumente se valoriza primeiro a língua portuguesa, usada pelos ouvintes, seguida da língua de sinais, não dando ênfase e conotação às línguas emergentes locais. Esta falta de integração e interação entre as línguas atrapalha o processo de aprendizagem dos estudantes indígenas surdos, causando desinteresse dos mesmos pelas aulas ministradas pelo professor.

Os professores com o auxílio dos intérpretes devem elaborar para os estudantes surdos atividades preferencialmente visuais, utilizando figuras, filmes e gestos com características relativas às linguagens emergentes nativas, correlacionando as atividades a LIBRAS e a língua portuguesa, com o intuito de que, desta forma o estudante possa assimilar o aprendizado e responder corretamente os exercícios propostos, de forma simplificada, aprimorando assim as suas habilidades e competências.

Nota-se ainda, a preocupação da autora em enfatizar a relevância da Libras estar como disciplina dentro do curso de formação de professores indígenas, com intuito de melhor convivência destes profissionais com a realidade dos estudantes índios surdos, utilizando como ferramentas de trabalho em sala de aula, a língua de sinais e a língua escrita portuguesa, conciliando os saberes, facilitando assim as explicações e os repasse das disciplinas aos estudantes.

Em relação ao ambiente familiar dos estudantes surdos, notou-se a importância do aprendizado e uso da língua de sinais por parte dos pais, familiares e conviventes com estes. Essa interação desde tenra idade com

a linguagem de sinais dentro de casa, facilitará seu aprendizado na sala de aula, e propiciará uma comunicação com melhor entendimento entre o estudante e o professor/intérprete. Além de gerar a autonomia e autoestima dos estudantes surdos.

No espaço escolar, deve-se ter atenção aos hábitos locais da comunidade e dos familiares dos estudantes surdos, identificar as necessidades, peculiaridades e especificidade de cada indivíduo, adequando sua escolarização a sua língua nativa e a sua cultura, proporcionando um ambiente escolar adequado, confortável e prazeroso para os estudantes indígenas surdos, com salas de reforços adequadas quantos as suas dificuldades de aprendizagem, sejam elas na língua portuguesa ou na linguagem brasileira de sinais.

Aos educadores cabe serem bilingües, se capacitarem e se atualizarem em relação aos repasses do aprendizado para estes estudantes com deficiência, e para os demais logicamente. Estarem ainda em contato com os hábitos, cultura e linguagem utilizada pela família e pela comunidade na qual o estudante indígena surdo está contido e, sobretudo, prepará-los para conviver de forma confiante e igualitária entre os surdos e os não surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Convenção da Organização dos Estados Americanos DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. *Relatório do grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa.* Brasília. MEC/SECADI, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum - questões polêmicas e avanços contemporâneos. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas.* Brasília, DF. MEC, SEESP, 2005.

DORZIAT, Ana. *Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?* Revista do Centro de Educação, 2004.

VILHALVA, Shirley. *Despertar do Silêncio*. Rio de Janeiro, ARARA AZUL, 2004 a.

VILHALVA, Shirley. *Pedagogia Surda*. Rio de Janeiro, ARARA AZUL, 2004 b.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um estudo sobre as Comunidades Linguísticas Indígenas de Mato grosso do Sul*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC. CCE/UFSC, 2009.

A ESCOLA DA MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ: ABORDAGENS HISTÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Cristiane Pereira Peres

Valdir Aragão do Nascimento

INTRODUÇÃO

As chamadas missões de catequização indígenas sempre foram utilizadas como instrumentos de dominação física e psicológica dos povos ameríndios em diversas partes do mundo, e no Brasil não foi diferente, principalmente ao longo dos séculos XVI e XVII, quando aportaram nos portos brasileiros diversas missões católicas. A mais emblemática dessas missões foi a realizada pela Coroa portuguesa no início do processo colonial, tendo como coadjuvante a Companhia de Jesus e seus representantes jesuítas (HOLANDA, 1989).

O objetivo desses religiosos, bem como do rei D. João III ao enviá-los para a Colônia brasileira, foi promover a conversão dos povos ameríndios recém-descobertos à fé católica. A operacionalização desse projeto foi implementada por meio da catequese, além do ensino que objetiva levar às populações autóctones o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do idioma português (PEDRO, 2008).

As missões que tiveram no Brasil Colonial seu principal destino foram instituídas a partir de interesses mútuos de forças político-ideológicas da época: a Coroa de Portugal e o Papado. Essas missões foram instrumentos utilizados tanto pela Igreja quanto pelo Estado emergente, que pretendiam, segundo informa Raymundo (1988, p. 43), “expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé”.

A Igreja, tendo também seus interesses particulares no continente recém-descoberto, convocou seus prepostos para a missão de catequisar os povos habitantes daquela região do mundo tida por selvagem, inóspita e – segundo a Igreja católica - desprovida da presença de Deus. Assim, o Padre Antônio Vieira elaborou seu regulamento de aldeias e de missões, no qual decretou que

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber Padre Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, acto de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contém os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde aos mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os officios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã [...] (VIEIRA, *apud* BEOZZO, 1983, p. 196).

Mas essas missões de caráter catequético e salvacionista não se restringiram ao período colonial, constituindo uma prática comum de diversos credos ao longo da História brasileira, obviamente que guardadas as devidas proporções no que diz respeito aos objetivos que movem tais práticas no mundo moderno, como observa Rufino (2000, p. 1) quando analisa o cenário das missões no Brasil, no qual identifica uma complexidade que “[...] envolve um conjunto muito heterogêneo de missionários. A evangelização dos povos indígenas não é uma preocupação exclusiva da Igreja Católica, mas também de uma miríade de agências religiosas protestantes”. Percebe-se, então, uma disputa pela “salvação” das almas dos povos indígenas no País, disputa essa que esconde interesses os mais variados; principalmente aqueles menos nobres.

Muitos foram, e são ainda, os povos indígenas que são objeto do ideal salvacionista das várias religiões (sob as mais variadas denominações) existentes atualmente. A título de exemplo pode ser citado o caso da Igreja Uniedas da Aldeia Bananal no estado de Mato Grosso do Sul, que Acçolini (2015, p. 102), entende como parte do “[...] longo processo de inserção do chamado protestantismo de missão”.

Contudo, a entrada de algumas dessas missões em território indígena se deu com a colaboração de antropólogos, que viam nessas iniciativas a possibilidade de auxílio na preservação de aspectos socioculturais de muitas etnias. Esse foi o caso de Darcy Ribeiro (1922-1977) que, de acordo com Rufino

Enquanto trabalhava no Serviço de Proteção ao Índio (órgão antecessor da Funai), Darcy Ribeiro abriu portas para que missionários estrangeiros do Summer Institute of Linguistics (SIL) se instalassem em aldeias e estudassem línguas nativas brasileiras, julgando que o trabalho ajudaria a preservá-las. A aliança do Estado brasileiro com o grupo foi rompida, mas o SIL se mantém ativo no país (2000, p. 159).

A discussão contemporânea sobre esses ideais, e a efetiva realização dos objetivos desejados, são parte das preocupações de muitos pesquisadores da atualidade, notadamente das áreas do conhecimento como História e Antropologia. O fio condutor dos estudos realizados tem privilegiado a abordagem que problematiza as interfaces presentes entre categorias como religião e cultura. Nesses esforços de análise, pesquisas que relacionam questões referentes à tradução/interpretação do universo simbólico dos povos ameríndios e o papel de mediador intercultural de diversos atores religiosos têm sido o objeto de investigação (MONTERO, 2006).

Outra das elaborações teóricas sobre o tema defendem que nunca houve uma verdadeira conversão ao cristianismo, mas sim ressignifica-

ções do universo simbólico-cultural das doutrinas a que foram – e são – expostos os povos ameríndios, notadamente a partir da compreensão e interpretação oriunda de suas próprias experiências e cosmogêneses (VILAÇA 1996; VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

As chamadas missões de fé também têm sido objeto da avaliação de diversos estudiosos do tema, como Gallois (2004); Grupioni (1999) e Corrêa e Silva (2014), que descortinam os processos discursivos-ideológicos com os quais são construídos os instrumentos de persuasão utilizados pelos prepostos dessas instituições no sentido de viabilizar de forma mais efetiva seus objetivos de conversão religiosa.

O objetivo deste texto é realizar um estudo histórico sobre a escola da Missão Evangélica Caiuá criada na primeira metade do século XX pelos missionários protestantes, metodistas e presbiterianos, na Reserva Indígena de Dourados (RID). Busca por meio de revisão bibliográfica e da análise do jornal O Estandarte (presbiteriano independente, desde 1893) apresentar seu funcionamento a partir do ano 1929, período em que os missionários iniciaram as primeiras experiências de alfabetização com os indígenas adultos da Reserva. Sua atuação objetivava “civilizar”, integrar e evangelizar as etnias indígenas por meio de estratégias escolares religiosas que priorizaram um ensino que negava e desvalorizava a cultura indígena impondo uma cultura não indígena como única e desenvolvida.

CONTEXTOS HISTÓRICOS DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

Tendo em vista os dizeres de Certeau (1982, p. 66) de que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”, este trabalho traça, embora de forma breve, o itinerário – para que seja possível compreender o período a ser estudado – percorrido pela Missão Evangélica Caiuá (MEC), levando em conta os processos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos em que estava inserida a Missão no século XX.

Os contatos entre indígenas e demais moradores de Mato Grosso foram intensificados a partir de 1719, pela busca por índios e as descobertas das primeiras minas na região do Cuiabá pelos paulistas (ROSA, 2003). Todavia, a presença europeia na região só foi realmente percebida na segunda metade do século XVII, encabeçada pelo sertanista Manuel de Campos Bicudo que, segundo Mourão (2016, p. 278), era originário da estirpe da “Casa” de Suzana Dias e Manoel Fernandes Ramos e que “se conduziram, entre os séculos XVII e XVIII, dentro dos ‘comportamentos e atitudes’ de seus primitivos ascendentes, no enfrentamento do sertão que os conduzia em direção à América Espanhola”. Pouco depois da inserção desse sertanista, já em 1722, incentivada pela descoberta das minas de ouro de Cuiabá, a colonização teve um desenvolvimento expressivo e não parou mais.

Em função dessas descobertas, o local atraiu pessoas de diferentes lugares da América Portuguesa e do Reino. Já no século XIX e XX, no Sul de Mato Grosso, esses contatos ocorreram a partir de outras frentes de ocupação não indígena que fizeram com que os indígenas, como os das etnias Guarani, Kaiowá⁴⁰ e Terena, ocupassem outras pequenas áreas que mais tarde se tornaram Reserva (PEREIRA, 2007).

Nas circunstâncias que a situação de reserva impunha aos Kaiowá, era premente e inescapável a mobilização de forças que pudessem engen-

⁴⁰ Historicamente, o território que os Guarani ocupavam era composto de partes da Argentina, do Paraguai, da Bolívia e do Brasil. No Brasil, o território de ocupação tradicional desses povos se estendia ao Norte, até os rios Apa e Dourados e, ao Sul, até a serra de Maracaju, compreendendo uma extensão de aproximadamente 40 mil quilômetros quadrados no Brasil e no Paraguai. Os povos sob a designação de *guaranis* fazem parte do tronco linguístico tupi, da família linguística tupi-guarani, e são genericamente chamados de Guarani. Atualmente, no território brasileiro, vivem os Kaiowá, Nandeva (popularmente conhecidos como Guarani) e os Mbya. Cf.: MONTEIRO, Maria Elizabeth B. *Levantamento histórico sobre os índios guarani kaiowá*. Museu do Índio/Funai.2003. Coleção Fragmentos da História do Indigenismo.v. 2. p.18.; Veja também: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. *Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowá: da territorialização precária na Reserva Indígena de Dourados à multiterritorialidade*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFGD, Dourados, 2011.

drar “[...] formas organizacionais capazes de tornar viável a sobrevivência física e a construção de figurações sociais que, de alguma maneira, asseguram a continuidade de sua formação social” (PEREIRA, 2007, p. 7). Não obstante, o povoamento da região Sul de Mato Grosso ocorreu de fato ao final da Guerra do Paraguai (1864-1870), quando parte dos ex-combatentes permaneceram na região que mais tarde se tornaria Dourados e Ponta Porã (LOURENÇO, 2007).

Posterior à guerra, com as atividades econômicas desenvolvidas pela Companhia Matte Larangeira a partir de 1882, que tinha como objetivo o monopólio da exploração da erva-mate, os indígenas da região Sul de Mato Grosso passaram a trabalhar na extração da erva-mate. De acordo com Brand (1997, p. 62), “[...] desde o início da exploração dos ervais nativos pela empresa, muitos índios seriam recrutados como mão de obra, principalmente das aldeias da região de Caarapó, Juti, Campanário e Sassoró [...]”.

No século XX, entre os anos de (1905 a 1914) com a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), que faria ligação entre São Paulo e Porto Esperança, os indígenas passaram a conviver com outras ocupações não indígenas correlacionadas também com a construção das Linhas Telegráficas organizadas pela comissão Rondon. A vinda das novas frentes de ocupação adentrava aos territórios indígenas obrigando os povos que lá estavam a buscarem outras áreas para ocupar (LOURENÇO, 2007).

Como reação a esse processo de expansão, entre 1915 e 1928, o SPI instituiu oito reservas indígenas com o objetivo de receber os Kaiowá – iniciativa que atendia às diretrizes estabelecidas pela agência indigenista de proteção, assistência e localização dos trabalhadores nacionais. As oito reservas foram, de acordo com Brand (1997, p. 107-108): i) Benjamin Constant (1915, no município de Amambai); ii) Francisco Horta Barbosa (1917, no município de Dourados); iii) José Bonifácio ou Te’ yí (1924, no município de Caarapó); iv) Sassoró ou Ramada (1928, no município de Tacuru); v) Limão Verde (1928, no município de Amambai); vi) Takaperi (1928,

no município de Coronel Sapucaia); vii) Pirajuy (1928, no município de Paranhos e viii) Porto Lindo (1928, no município de Japorã).

Nessa conjuntura, o chamado “cerco da paz” objetivava também a preservação do território brasileiro, tendo nos “capitães”, cuja escolha era realizada pelos funcionários do Posto Indígena Francisco Horta, os principais artifices da campanha de segurança das fronteiras. Foi no ano de 1917 que a RID foi criada pelo Decreto nº 404 de 3 de setembro, com uma área de 3.539 hectares. Cabe ressaltar que a área que compreende a Reserva foi destinada de início aos indígenas Kaiowá, e não era o local do *tekoha*⁴¹. A escolha do local não considerou o território de ocupação tradicional dos indígenas, o que fez com que nas duas primeiras décadas após a criação da Reserva, a sua ocupação ocorresse de modo forçado e com muita resistência⁴² indígena (CARVALHO, 2004).

Já ocupando a Reserva, os indígenas sofreram grandes impactos culturais, sociais e territoriais com o plano de colonização do governo federal durante o Estado Novo (1937-1945), com a criação das Colônias Agrícolas (CARVALHO, 2004). Na região hoje firmada como Grande Dourados, foi criada no ano de 1943 a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), impulsionada pela Marcha para o Oeste. Que buscou

⁴¹ Para as etnias Guarani, o sentido da palavra *tekoha* é dado a partir da noção de pertença ontológica dos indivíduos a um lugar específico, bem como representa uma maneira particular de *estar no mundo* de forma única, o *modo de ser* Guarani. Nas palavras de Jorge Eremites de Oliveira e Levi Marques Pereira (2009, p. 52) “No sistema de comunicação linguístico das comunidades Kaiowá atuais, *tekoha* seria mais bem descrito da seguinte maneira: lugar ou espaço geográfico – já que a ênfase atual recai sobre a terra, por ela ter se constituído no principal fator limitante para a realização do modo de ser – que reúne as condições ambientais para realizar o sistema cultural que define seu modo de ser. Grande importância é dada ainda à ligação histórica da comunidade com o espaço e aos vínculos de natureza afetiva e religiosa. Isto explica o porquê dos Kaiowá não reivindicam quaisquer terras, mas especificamente aquelas às quais se reconhecem ligados pela existência dos vínculos retro apontados”.

⁴² O termo resistência utilizado neste texto não significa unicamente o embate físico, mas as diversas formas que os indígenas tiveram – e têm – para reagir ao aldeamento compulsório e à “civilização” forçada.

“[...] a implantação do processo de povoamento, colonização e desenvolvimento econômico por meio da expansão das fronteiras agrícolas, de uma região até então considerada desprotegida em sua área fronteira e esparsamente habitada” (CARLI, 2008, p. 32).

Assim, para atrair os trabalhadores rurais desprovidos da posse de terras, o governo Vargas fez uma campanha atrativa para que esses indivíduos ocupassem os espaços divulgados como “vazios”, entre as marcantes estratégias utilizadas para que marchassem para o Oeste estava:

[...] a distribuição gratuita de terras a trabalhadores rurais sem terra e reconhecidamente pobres. A proposta era atrativa para quem sonhava em adquirir um pedaço de chão como meio de trabalho e sustento da família. Entretanto, a propaganda foi intensificada através da campanha Marcha para Oeste, visando garantir o sucesso na ocupação dos espaços geográficos (OLIVEIRA, 1999, p. 132).

No ano de 1943, com ação do governo federal de anular os direitos da Companhia Matte Larangeira, com o propósito de liberar terras para a colonização impulsionada pela Marcha para o Oeste, ocorreu a distribuição de 100 lotes de 30 ha para os colonos. Portanto, os colonos passaram a procurar propriedades no território tradicional dos Kaiowá⁴³, o que acarretou uma disputa pela posse das terras, levando então esses indígenas a buscarem abrigo nas Reservas. Essa disputa acarretou na dispersão das famílias extensas dos Kaiowá (BRAND, 1997).

⁴³ Na redação deste texto a opção se deu pela grafia os Guarani, os Kaiowá e os Terena, ao invés de os Guaranis, os Kaiowás e os Terenas. Assim, atendemos ao recomendado no texto da Convenção para grafia dos nomes tribais, de 1955, cuja deliberação é: “[...] 20). Os nomes tribais se escreverão com letra maiúscula, facultando-se o uso de minúscula em seu uso adjetival. 21). Os nomes tribais de origem portuguesa ou morficamente aportuguesados terão a grafia portuguesa e a flexão portuguesa, mas também se escreverão com letra maiúscula. 22) Os nomes tribais de 1) a 20) não terão flexão portuguesa de número ou gênero, que no uso substantival, que no adjetival [...].” *Revista de Antropologia*, v. 2 n. 2, 1954, p. 152. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/8378> Acesso em: 22 set. 2020. Sobre o tema, veja também: MELATTI, Júlio César. Como escrever palavras indígenas? *Revista de Atualidade Indígena*, Brasília: FUNAI, n. 16, p. 9-15, maio/jun.,1979.

Com as diversas frentes de ocupação do Sul de Mato Grosso pelos não indígenas em busca da exploração e monopólio da erva-mate, assim como pela ocupação dos territórios pela política de ‘nacionalização’, industrialização e colonização da CAND, os indígenas foram sendo expulsos dos seus *tekohá*, enquanto seu território era explorado e ocupado pelos colonos. Nesse processo, os conflitos gerados se intensificaram gradualmente, tendo na atuação do SPI um objeto de suspeição continuada, já que era acusado de negligenciar o cuidado em relação aos povos indígenas e se preocupar, de fato, com a produção de áreas desmatadas para operacionalizar a inserção de fazendas na região (PAULETTI *et al.*, 2000).

MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE SUA CRIAÇÃO

Ante os contatos mantidos entre indígenas e não indígenas, em 1910 com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de trabalhadores Nacionais – SPI, os problemas relacionados às populações indígenas passaram a ser resolvidos pela esfera da União, e não mais pelos estados da federação (LOURENÇO, 2007).

O SPI manteve uma política de “civilização”, projetada pela catequização e assistencialismo, que se atrelou também às missões religiosas. Dessa forma, o trabalho dos missionários protestantes com os indígenas da RID, teve início no ano de 1929, com a presença dos primeiros missionários na região.

Os fundadores da Missão foram os missionários americanos, reverendo Alberto Sidney Maxwell e sua esposa Sra. Mabel Davis Maxwell, pertencentes a Igreja Presbiteriana. Também compuseram a primeira equipe missionária o agrônomo José da Silva, sua esposa Guilhermina da Silva (professora) e seu filho Erasmo, da Igreja Presbiteriana; o médico membro da Igreja Metodista Nelson de Araújo; o professor e

dentista Esthon Marques membro da Igreja Presbiteriana Independente, que de modo assistencialista atendia os indígenas de forma espiritual, educacional, médica e social (O ESTANDARTE, 9 maio, 1929).

A Missão teve sua primeira estrutura material construída próxima ao Posto Indígena Francisco Horta, que foi criado para atuar na Assistência, Nacionalização e Educação monitorada pelo SPI, localizado na RID, com o objetivo de facilitar a comunicação com o SPI. A fundação do Posto, teve por objetivo implementar um trabalho de efetividade junto ao SPI no Sul de Mato Grosso (LOURENÇO, 2007).

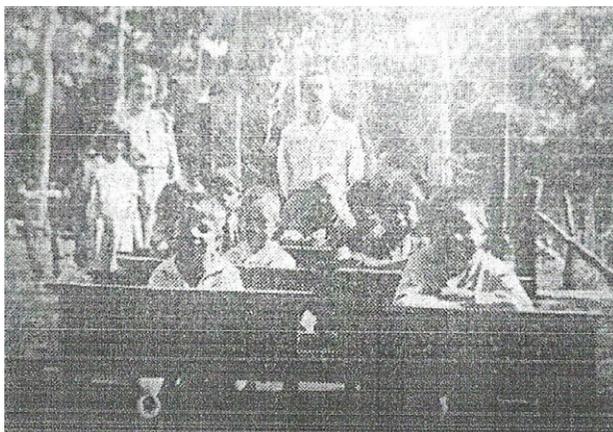
Assim, a MEC em trabalho com o SPI, buscou por meio do ensino repassado na “escola da missão” ‘integrar’, ‘civilizar’ e tornar cristãos os indígenas. O trabalho escolar iniciou entre os anos 1929 e 1930 por meio da alfabetização de adultos via a cristianização, por meio de cultos e aulas dominicais. Os missionários buscaram então via estratégias escolares evangelizar e ‘civilizar’ os Guarani, Kaiowá e também os Terena (LOURENÇO, 2007).

Figura 1: Barracão de cultos e escola no interior da Reserva



Fonte: Gonçalves; Lourenço (2015). Revista *A Voz Missionária*, abr./jun. 1933.

Figura 2: Ensino ao ar livre. Crianças indígenas, Nelson de Araújo e Guilhermina Alves da Silva



Fonte: Gonçalves; Lourenço (2015). Revista *A Voz Missionária*, out./dez. 1935.

Para os missionários, a presença da Missão na Reserva, tiraria os indígenas da selvageria e os tornariam indivíduos civilizados, e com aptidões para o trabalho. Para isso, seria então necessário que eles aderissem aos novos costumes e passassem a praticar novos hábitos quanto ao trabalho, saúde e religiosidade (CARVALHO, 2004).

Na obra *Por Trás da Cortina Verde* fica bem clara essa prática de “civilização” dos indígenas por meio do evangelho.

Os índios que os missionários encontram no interior do Mato Grosso viviam em ranchos sujos, sem qualquer noção de higiene. Vestiam as peças de roupa que recebiam de presente e as usavam até que caíam aos pedaços de tanta sujeira [...] Dona Loide, a jovem missionária, olhava-os e exclamava, compassiva:

- Oh, os meus índios malcheirosos!
- Mas o evangelho de Cristo há de limpá-los no corpo e na alma.

Todavia, a tarefa seria dura. Não foi fácil alterar-lhes os costumes. Mas, a despeito de tudo, com o conhecimento do evangelho, com escolas, ensinamentos sobre higiene e agricultura, foram-se processando expressivas melhoras na vida da população da mata (VIANA, 1972, p. 119 - 120).

Nesse sentido, a “escola da missão” manteve em seu projeto de escolarização a integração, “civilização” e evangelização dos indígenas da RID. Esse projeto foi desenvolvido na escola pelos professores missionários, via o projeto educativo-religioso. Tal projeto manteve-se por meio do ensino do evangelho, com estratégias de aniquilar a cultura das etnias indígenas, com justificativas coloniais de selvageria, atraso, incivilidade e de praticarem atos demoníacos.

Essas estratégias podem ser analisadas a partir de uma aula na escola dominical na MEC em que a professora Loide ensinava sobre o sol e “contou que fora Deus quem o fizera. Que além de o sol iluminar a terra, dá saúde às pessoas, aos animais e às plantas” (VIANA, 1976, p. 121). No local havia uma indígena Kaiowá que se manifestou dizendo: “ Tudo que ela fala é mentira! Isso é estória de branco! O sol é nosso Deus, foi ele quem fez tudo. Ninguém fez o sol, ninguém pode! Venham, dancem comigo e vocês vão vencer esta mulher branca com o espírito! Eu tenho o espírito! Escutem a minha voz, sou eu que falo a verdade!” (VIANA, 1976, p. 121).

Conforme a autora, a mulher Kaiowá estava com tanta fúria que parecia estar endemoninhada (VIANA, 1976). A leitura, assim como a prática pedagógica aplicada na “escola da Missão”, faz uso de violência cultural. Ignorando todas as crenças, costumes, práticas culturais e os saberes tradicionais dos indígenas Kaiowá, Guarani e Terena, impondo o cristianismo e associando as crenças indígenas a atos demoníacos. Esse é o procedimento adotado pelos educadores ocidentais quando em contato com os povos ameríndios, isto é, desconsideração do *ethos* e da cosmogênese desses povos em favor da doutrinação compulsória do saber ocidental.

Nesse sentido, entre as estratégias de escolarização destacava-se também o ensino sobre novos hábitos quanto à higiene, o fim do alcoolismo, o uso de novas vestimentas características da região, e a política de inserção e importância do trabalho, com particularidade dos trabalhos agrícolas (LOURENÇO 2007). De acordo com Carvalho (2004, p. 98), “[...] o projeto civilizatório envolvia a incorporação de novos hábitos e formas de trabalho, além de uma nova relação com o tempo, com o mundo/natureza e entre os homens”.

Assim, por meio da educação escolar, tanto o SPI quanto a Missão, desenvolveram um trabalho de assimilação e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelos missionários. Ao passo que o ensino escolar ia acontecendo via principalmente as aulas dominicais e os cultos, os próprios missionários perceberam que os pais mandavam seus filhos para a escola com o propósito de receberem atendimento médico e presentes que eram oferecidos como uma suposta troca, como roupas, calçados e demais objetos pertencentes à cultura não indígena (LOURENÇO, 2007).

A presença da MEC e das escolas na Reserva de Dourados não se deu da forma esperada pelos seus idealizadores, tendo sido marcada por processos nos quais o conflito, ostensivo ou velado, se manifestou em várias ocasiões. Segundo a professora Ñandeva Zélia Guarani (apud PLATERO, 2013, p. 217), “os Guarani e os Kaiowá [...] achando que o que é de fora é tão bom que muito do que vinha de fora acabava entrando e em uma coisa que acaba desestruturando a família... traz violência”. Nesse sentido, em que pese a aceitação por parte dos Guarani e dos Kaiowá das escolas do SPI e da MEC, educação – inclusive – alvo da ambição de muitas parentelas, essas instituições trouxeram a reboque uma série de conflitos (PLATERO, 2013).

O Estado Republicano por meio de uma política de “civilização” dos povos por ele considerado infantil na escala social de desenvolvi-

mento aplicou então o que Norbert Elias chamou de “processo civilizador”. Nesse sentido, a “escola da missão” através de uma educação escolar integracionista, civilizatória e evangelista, via nas crianças uma construção da formação do caráter civilizador. De acordo com Elias (1994, p. 15), “[...] em nossa sociedade, todo o ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida à influência e à intervenção modeladora de adultos civilizados [...]”; para tanto é forçoso reconhecer que “[...] ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir um padrão alcançado por uma sociedade no curso da história, mas não através das fases históricas individuais do processo civilizador social”.

Em face desse contexto, para se entender o ensino direcionado aos indígenas na RID após a década de 1920, é necessário compreender as relações que se estabeleceram nesse período entre indígenas e missionários ante suas ações de apropriações e desapropriações das condições que estavam sendo impostas pelos membros da Igreja Presbiteriana e Metodista e também pela resistência indígena. Nessa perspectiva, conforme Fleuri (2003, p. 19), “[...] as diferenças étnicas e culturais aparentemente negadas, de fato não desapareciam, mas se transformavam em desigualdades sociais e em processo de marginalização [...]”.

Ao passo que foram sendo expulsos do seu *tekohá*, os indígenas já começaram a ser moldados de modo social, cultural e religioso em outros espaços territoriais. Como também os missionários da Missão Caiuá, que mesmo impondo uma “civilização” e integração aos indígenas – mediaticizada por um ideal de nação que não pertencia às etnias Guarani, Kaiowá e Terena –, tiveram que aprender novos hábitos para se aproximarem dos indígenas e impor assim suas estratégias missionárias.

Dessa forma, a história não pode ser interpretada como uma ciência do passado, mas sim, “[...] a ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15). Mudança essa que pode ser analisada e compreendida por meio das estratégias de escolarização utilizadas no sé-

culo XX na “escola da missão”. De modo que provocou mudanças sociais, culturais, religiosas e econômicas no modo de vida das etnias da RID.

Percebe-se, ou ao menos deveria ser percebido pelos membros de uma dada sociedade, que as práticas educativas vão muito mais além do que o mero exercício profissional deixa entrever, ultrapassa o papel social confiado ao professor pelo Estado e pela coletividade, sendo, desse modo, parte de um todo indiviso, posto que culturalmente compartilhado. As trocas existentes – ontem e hoje – nas e pelas práticas educativas não se esgotam no espaço escolar, elas são alimentadas e retroalimentadas por outros tantos intercâmbios presentes no tecido social (SACRISTÁN, 1991).

Não obstante, não ocorrem de forma pacífica, apática, sem conflitos; pelo contrário, ela atende aos princípios da dialeticidade, sendo caracterizadas pelas incertezas e contingências diversas, como bem observa Sacristán (1991, p. 91), “São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer”.

As estratégias de escolarização provocaram transformações na organização das etnias em estudo. Visto que, de acordo com Burke (2000), toda história é produto de uma época, portanto, os contatos mantidos entre indígenas e não indígenas desde a colonização foram estabelecendo relações de trocas, rupturas e assimilações. Assim ocorreu com os missionários e os indígenas da RID, que por meio da escolarização mantiveram relações de rupturas; como também de trocas.

Nesse sentido, as percepções sociais envolvidas nos processos formativo-educacionais imiscuem-se e interferem na realidade objetiva dos indivíduos situados no interior desses processos, portanto, tais percepções nunca são, como adverte Chartier (1990, p. 17), elementos discursivos neutros, posto que engendram “[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de

outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.”

Os estudos sobre a história e memória dos indivíduos em espaços escolares permite compreender por meio das práticas a autoridade de um grupo social sobre o outro, de forma a estabelecer transformações no modo de vida dos indivíduos tidos como inferiores ao estágio social não indígena. Assim ocorreu com a atuação dos missionários na RID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos missionários na escola da missão evangélica Caiuá foi mediatizada pela uma política colonialista há muito presente no cenário brasileiro, visto que desde o Brasil Colonial são identificados inúmeros esforços para tornar os povos ameríndios indivíduos “civilizados”, capazes de conviver com a sociedade não indígena a partir dos valores desta última. Este tipo de política de viés catequético e salvacionista reflete o flagrante desrespeito pela alteridade, pelo que o *outro* é para além do que se idealiza dele. Nega e deslegitima a cultura indígena e toda sua cosmogonia, manifestada nas crenças e nas concepções peculiares a respeito da realidade e suas determinantes materiais e imateriais.

Com estratégias de escolarização que priorizavam o repasse do evangelho e a formação de indivíduos aptos ao trabalho não indígena, os professores missionários foram atuando na Reserva com o objetivo de formar uma nova comunidade indígena, que se distanciasse dos seus costumes e saberes tradicionais aderindo a novos hábitos e organizações sociais, familiares e culturais que os tornariam sujeitos “desenvolvidos”. Buscavam substituir o ethos cultural que os caracterizava e definia pelo modo de ser da sociedade ocidental, transformando-os pouco a pouco em autômatos a reproduzir os valores socioculturais e econômicos preconizados pela sociedade moderna.

Contudo, os indígenas a seu modo resistiram a essa violência cultural, fosse recusando a política da Missão, ou levando seus filhos à escola. Pois as relações de proximidade com os não indígenas também devem ser analisadas como formas de resistência física e cultural. Pelas quais transformaram e ainda transformam o que é imposto pelos não indígenas. Logo, os novos conhecimentos trazidos pelos missionários também foram importantes e necessários para que os indígenas pudessem sobreviver a nova realidade social, cultural e territorial em que passaram a vivenciar na Reserva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÇOLINI, Grazielle. *Protestantismo à moda Terena*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2259/1/protestantismo_a_moda_terena.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das missões*. Política indigenista no Brasil. São Paulo, Loyola, 1983.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis caminhos da palavra*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1997.

BURKE, Peter. Origens da história cultural e unidade e variedade na história cultural. In: BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Tradução de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. *Dourados e a Democratização da Terra: povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956)*. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

CARVALHO, Raquel Alves de. *A missão evangélica Caiuá: instalação e organização*. Revista de Educação do Cogeime. Ano 13 – nº 25, dezembro de 2004.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In.: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982. p. 65-119.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Memória e Sociedade), 1990.

CORRÊA, José Gabriel Silveira; SILVA, Jhessika Angell Alves e. De que antropologia falam os missionários: imagens e enquadramentos dentro de um campo de atuação. Comunicação apresentada na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czoZNToiYT0xOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czoZOiIxNTgiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiZmRjY2MzN2U3ZjI3NjI2MjBhY2Q2N2Y3ZGExMTRlYTYiO30%3D>. Acesso em: 12 set. 2020.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/agos, 2003 – V. 23. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

GALLOIS, Dominique; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. O Índio na Missão Novas Tribos. In: R. Wright (org.). *Transformando os Deuses*. Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

GONÇALVES, Carlos Barros; LOURENÇO, Renata. Missão Evangélica Caiuá: Um Ideário de Fé e “Civilização” nos Confins de Mato Grosso (1929-1970). In: CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle (Orgs.). *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, cultura e transformações sociais*. Dourados: UFGD, 2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Índios no Brasil*. Brasília (DF): Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira: a época colonial*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LOURENÇO, Renata. *O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambi-*

zinho na área da educação escolar (1929 a 1968). 2007. 268 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, São Paulo.

MELIÀ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras: *Operação Anchieta*, 1989, p. 9-16.

MONTEIRO, Maria Elizabeth B. *Levantamento histórico sobre os índios guarani kaiowá*. Museu do Índio/Funai. 2003. Coleção Fragmentos da História do Indigenismo.v. 2.

MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, Paula (org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo: Globo, 2006.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. *Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowá: da territorialização precária na Reserva Indígena de Dourados à multiterritorialidade*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFGD, Dourados, 2011.

MOURÃO, Maria da Graça Menezes. Os campos bicudos da “casa” de Suzana Dias. *Revista da ASBRAP* n.º 22, 2016. Disponível em: http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev22_art7.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; PEREIRA, Levi Marques. *Ñande Ru Marangatu: laudo parcial sobre uma terra Kaiowá na fronteira do Brasil com o Paraguai em Mato Grosso do Sul*. Dourados: UFGD, 2009.

OLIVEIRA, Benícia Couto. *A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937 – 1945)*. 1999. 255 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual paulista, Assis.

O ESTANDARTE. Acervo da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil: *O Estandarte*. Disponível em: <http://ipiriopreto.com.br/noticias/acesso-para-documentos-da-igreja-presbiteriana-independente-do-brasil-129>. Acesso em: 2 set. 2020.

PAULETTI, Maucir *et al.* Povo Guarani e Kaiowá: uma história de luta pela terra no Estado de Mato Grosso do Sul. In: *Conselho Indigenista Missionário Regional Mato Grosso Do Sul* (org.) *et al.* Conflito de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul. São Paulo: Palas Atenas, 2000.

PEDRO, Livia. *História da Companhia de Jesus no Brasil*: biografia de uma obra. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados, v. 1, n. 1, jan/jun, p. 1-33, 2007.

PLATERO, Lígia Duque. Escolas e missões religiosas na reserva indígena de Dourados/MS (1940 – 1970): reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e Guarani Nhandeva. *História Social*, n. 25, segundo semestre de 2013. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1843/1355> Acesso em: 3 out. 2020.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Maringá.

REVISTA DE ANTROPOLOGIA, v. 2 n. 2, 1954, p. 152. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/8378> Acesso em: 22 set. 2020

ROSA, Carlos Alberto. O urbano colonial na terra da conquista. In: ROSA, Carlos Alberto; JESUS, Nauk Maria de (Orgs). *A Terra da Conquista*: história de Mato Grosso Colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.

RUFINO, Marcos Pereira. Nem só de pregação vive a missão. In.: *Povos indígenas no Brasil*. ACERVOISA, 2000, p. 158-159.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

VIANA, Juracy Fialho. *Por Trás da Cortina Verde*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1972.

VILAÇA, Aparecida. Cristãos sem fé: alguns aspectos da conversão dos Wari' (Pakaa Nova). Mana: *Estudos de Antropologia Social*. v. 2, n. 1, p. 109-137. 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E POLÍTICAS SOCIAIS: A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DO CRAS NA ALDEIA *TE'YIKUÊ* DE CAARAPÓ-MS.

Étel Marli Sturm
Álvaro Banducci Júnior

INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas para o atendimento a povos indígenas, incluindo as que dizem respeito à área de Assistência Social, estão garantidas pela Constituição Federal desde sua aprovação, no ano de 1988. Entre a aprovação da Constituição Cidadã e a implantação das políticas públicas sociais nela preconizadas, decorreu, no entanto, um tempo razoável. E mesmo atualmente, com a legislação garantindo acesso a direitos universais e respeitando a diversidade sociocultural dos povos, é possível presenciar inúmeras práticas que não condizem com o disposto na lei maior do país.

Exemplo disso é a implantação dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, cuja metodologia, totalmente voltada para o não índio e especialmente pensada para áreas urbanas, ao ser implantada nas aldeias, como no caso da *Te'yikuê*, apresenta sérias dificuldades para atender às demandas da realidade local. O caminho a ser percorrido para que uma política pensada para o não índio garanta os direitos dos povos indígenas, respeitando sua diversidade e alcançando o resultado ao qual se propõe, é um desafio cuja dimensão, em termos de obstáculos e superações criativas, será avaliada através do estudo da experiência vivenciada pela equipe do CRAS indígena na aldeia *Te'yikuê*.

A metodologia empregada para esse estudo foi a da pesquisa bibliográfica, que se ateve, principalmente, em experiências registradas em

pesquisas científicas, incluindo um estudo sobre o CRAS na aldeia *Te'yikuê*, ao mesmo tempo que se pautou em ponderações de ordem empírica, como a implantação das políticas da Assistência Social na área, e de referencial antropológico para sua análise.

O objetivo do capítulo é discutir a importância de se conhecer a realidade das populações que serão atendidas pelas políticas públicas da Assistência Social, a fim de garantir os direitos e o respeito à diversidade conforme preconiza a legislação. Além disso, visa avaliar se a metodologia aplicada para implantação e execução das políticas sociais cumpre com a legislação, no sentido de garantir a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

1. ELEMENTOS DA HISTÓRIA DOS POVOS GUARANI E KAIOWÁ.

Os *Guarani* pertencem à família linguística Tupi-Guarani, considerado o segundo maior tronco linguístico do Brasil. (FUNAI, 2012). “[...] O povo *Kaiowa e Guarani* é considerado descendente dos índios *Itaitines* ou *Guarani-Itaitines*, grupo indígena que localizava-se na região do *Itatim*, atual Mato Grosso do Sul. [...] O povo guarani encontrava-se espalhado em pequenos grupos pelo território nacional e demais países da América do Sul. No Brasil, os índios *Guarani* estão distribuídos em três subgrupos: *Ñandeva, Mbya e Kaiowá* com aproximadamente 57 mil pessoas” (VIEIRA. 2016 p.59).

Os *Guarani* também possuem uma maneira própria de se organizar que, de acordo com Pereira (2016), inicia-se pelo fogo doméstico [...]. *Che ypyky kuera*⁴⁴ é como os *Kaiowá* referem-se aos grupos de pa-

⁴⁴ *Che ypyky kuera* – o termo significa princípio ou origem. Assim, a expressão *che ypyky kuera* tem os dois sentidos do termo *Ypy*, referindo-se aos meus ascendentes diretos, com os quais compartilho os alimentos a residência e os afazeres do dia a dia; enfim denota proximidade, intimidade e fraternidade, ponto focal da descendência e da ascendência (PEREIRA, p.37. 2016).

rentes próximos reunidos em torno de um fogo doméstico, onde são preparadas as refeições consumidas por seus integrantes. De acordo com o autor “[...] é uma instituição próxima daquela descrita pelos antropólogos como família nuclear, mas é necessário que ela seja apreendida dentro dos contextos das instituições sociais *kaiowá*” (PEREIRA, 2016, p. 37). Assim explicado, conclui-se como sendo esta tradução para o que convencionalmente é chamado de fogo doméstico.

[...] o centro político do nucleamento compreendido pelos fogos que compõem o *te'yi*⁴⁵, é a residência da cabeça de parentela [...] e este, o cabeça de parentela é o único com atribuição para representar o seu descendente e aliados reunidos através do carisma, podendo representá-los e por eles falar nas reuniões gerais [...] devendo defender os interesses do seu grupo doméstico acima de qualquer outro interesse. [...] fatores políticos interferem o tempo todo, pois o deslocamento de fogos domésticos altera constantemente a composição das parentelas, atuando como mecanismo de gestão e conflito (PEREIRA, 2016 p.40).

As considerações do antropólogo são fundamentais para o entendimento da cultura Guarani e Kaiowá. Porém, Viera, amparado por Vietta (1998), alerta que atualmente, mesmo que as relações sociais de outrora permaneçam no imaginário Guarani e Kaiowá, as mudanças decorrentes do contato alteram as relações e enfraquecem as intervenções dos caciques nas questões políticas na aldeia (VIETTA, 1998, p.56 apud VIEIRA, 2016, p.60).

⁴⁵ São módulos de residência que reúnem um número variável de fogos domésticos (PEREIRA, 2016, p.40).

1.1. PRESENÇA DOS KAIOWÁ E DOS GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL

No estado de Mato Grosso do Sul, os “*Kaiowá e Guarani* encontram-se distribuídos em oito reservas históricas e outras duas áreas de retomada, a partir dos anos de 1980, totalizando 22 Terras Indígenas (TI)” (VIEIRA, 2016, p. 60). Na atualidade, já existem muitas outras áreas de retomada, tendo em vista a morosidade dos processos de demarcação de seus territórios tradicionais, além da morosidade da justiça, nesses casos, aliada dos proprietários rurais, para postergar a efetivação dos dispositivos legais da Constituição de 1988, em seu artigo 231.

No passado era comum o deslocamento dos *Guarani e Kaiowá* no interior de territórios mais amplos, conhecidos como *tekohá guasu*, nos quais podiam exercer suas relações sociais e culturais. Assim, no estado de Mato Grosso do Sul, seu território correspondia a um amplo espaço que se estendia “ao norte, até os rios Apa e Dourados e ao sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do Rio Jejui, chegando a uma extensão oeste de aproximadamente 10 km², em ambos os lados da serra de Amambai (BRAND, 1997, *apud*. VIEIRA, 2016).

Os primeiros contatos entre não indígenas e indígenas ocorreram ainda no século XVI por espanhóis. Posteriormente, durante o decorrer do século XVII por bandeirantes paulistas que adentravam o território sul-mato-grossense em busca de nativos para a servidão. A partir do contato entre indígenas e não indígenas ocorre o que o historiador Brand (1993) chamou de “esparramo”, ou seja, a dispersão das famílias indígenas, ocasionada pelos ataques sofridos por suas aldeias. Também é de Brand (1997) o conceito de “confinamento”, que se dá quando os *Guarani e Kaiowá*, ao perderem seus territórios originais, são obrigados a viver em reservas instaladas pelo SPI.

Neste contexto é pertinente a afirmação de Vieira, quando escreve que:

A constante desse relacionamento entre os povos indígenas do Estado, particularmente os *Guarani* (*Kaiowá e Nandeva*), foi a sistemática perda dos seus territórios, chegando à atualidade com uma porção muito reduzida de território, o que dificulta a reprodução física e cultural dos mesmos. A população aumenta, mas, com um mínimo de qualidade de vida e sem as condições para as práticas culturais tradicionais (VIEIRA, 2014, p.13).

São muitos os reflexos apresentados pelas mudanças em suas vidas e pelo contato com os não indígenas. O autor contribui ao relacionar, ainda, o acúmulo de problemas advindos do “confinamento”: destruição das aldeias, desarticulação das famílias extensas, exploração da mão-de-obra, deslocamento para trabalhos em usinas distantes das aldeias e as consequências da ausência prolongada. Os reflexos na organização social aparecem em: “[...] alcoolismo, alto índice de desnutrição, a prostituição, a tuberculose, o suicídio, a violência interna, a sobreposição de lideranças nas aldeias, a reordenação da organização familiar, a substituição das práticas religiosas tradicionais pelas crenças das religiões pentecostais” (VIEIRA, 2014 p.17).

O processo de colonização dessa parte da região Centro Oeste chega aos dias de hoje com uma realidade que coloca a população indígena *Guarani e Kaiowá* em situação de vulnerabilidade e risco social, características estabelecidas como critérios para o atendimento pelas políticas sociais.

2. RESERVA INDÍGENA *TE'YIKUÊ*

A Reserva Indígena *Te'yikue* foi demarcada em 20 de novembro de 1924, por decreto da Presidência da República. Possui 3.594 ha, representada por um retângulo de quatro quilômetros por nove (SMANIOTTO et al, 2009 *apud* Kyrillos, 2014, p. 92). "Localiza-se na porção Sul do estado de Mato Grosso do Sul, entre os paralelos 22°34'34" S e 22°37'06" S e os meridianos 54°55'06" WGr e 55°00'29" WGr, inserida em terras do Município de Caarapó, com 5.780 habitantes da etnia *Guarani e Kaiowá* (IBGE, 2012).

A palavra indígena Te'yikue significa: *Tey* = índio e *Cuê* = aldeia antiga. Desse modo, o nome *Te'yikue* é uma referência de uma aldeia existente há muitos anos (KIRYLLOS, 2014). Justificativa forte de que esses povos habitavam a região há séculos. A aldeia possui hoje a mesma área demarcada em 1924 e uma população de aproximadamente 5.500 indígenas com 936 famílias.

Entre as dificuldades encontradas nessa aldeia, é relevante observar a distância entre a comunidade indígena e a cidade de Caarapó, que é de aproximadamente de 15 km, bem como a inexistência de transporte coletivo público que faça esse trajeto, de modo que muitas vezes esse caminho de estrada de terra é feito pelo indígena a pé ou de bicicleta (KYRILLOS, 2014, p.93). A autora aponta ainda dificuldades ocorridas pela falta de empregos, que leva os homens a se ausentarem da aldeia, muitas vezes por períodos demasiadamente longos. Por outro lado, a Te'yikê conta com uma infraestrutura diferenciada de outras aldeias no Brasil, considerando que possui duas escolas, posto de saúde, um posto indígena da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.

A situação dos indígenas da aldeia Te'yikue, não se diferencia das demais aldeias *Guarani e Kaiowá* do estado, porém, pela extensão do grupo que ali vive e devido à grande parte dessa população se encontrar em situação de vulnerabilidade e risco social, tornou-se um território que preenche os critérios necessários para a implantação de um CRAS.

3. POLÍTICAS SOCIAIS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Com a constituição de 1988, em seu Art. 231, passaram a ser garantidos, legalmente, os direitos fundamentais dos povos indígenas. O *caput* desse artigo traz a seguinte formulação: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os

direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL/CF, 1988). Pela primeira vez, a lei maior reconhece os direitos indígenas colocando fim à ideia anteriormente propagada de integração e tutela dessa população, “[...] inaugurando uma nova ordem jurídica que reconhece o direito à diferença e a capacidade civil do índio, sua comunidade e sua organização própria” (AMADO, 2016, p.263). Protagonizadas pelos movimentos indígenas, as conquistas resultam das lutas dos movimentos sociais contra uma sociedade desigual e injusta, herdada do período colonial.

Além do artigo 231, fundamental para essa discussão, o artigo 194 da Carta Magna, é importante, pois traz novas atribuições ao poder público e define que a “Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações dos poderes públicos e da sociedade destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à Previdência e à Assistência Social” (BRASIL/CF, 1988). O artigo é fundamental tem caráter unificador ao garantir o atendimento integral das diversas políticas sociais (saúde, Assistência Social e Previdência) de forma democrática, ou seja, todo cidadão terá direito a essa política sem que para isso seja necessário qualquer tipo de contribuição. Essa é uma política descentralizadora, movida por gestão participativa. Sua execução está condicionada à participação dos beneficiários, que poderão opinar tanto no que diz respeito à gestão quanto no controle de sua execução.

A partir dessa nova diretriz, diferentes grupos da área Social começaram a buscar a efetivação desses direitos, e assim, em 1993, é sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, que reconhece as políticas sociais como políticas públicas de direito dos cidadãos. Em seu artigo primeiro, a lei anuncia: “a assistência social, como direito do cidadão e dever do Estado, é política de Seguridade Social não contributiva, que prevê os mínimos sociais realizada através de um conjunto integrado

de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (BRASIL/MDS, 2016).

Com o intuito de efetivar esses novos direitos, o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS é criado em 2004. Uma das primeiras ações do novo Ministério é a criação da Política Nacional de Assistência Social - PNAS, cujo principal objetivo é a criação e operacionalização do Sistema Único da Assistência Social - SUAS. O SUAS tem como características a intersetorialidade⁴⁶ e a territorialidade das políticas⁴⁷, articulando as políticas da Assistência Social com as demais políticas públicas existentes nos territórios de abrangência do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS (BRASIL/MDS, 2016).

O CRAS é uma unidade pública estatal da política de assistência social descentralizada responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Atua nas áreas de vulnerabilidade e risco social de âmbito municipal e configura a porta de entrada do SUAS nos territórios onde possui unidades instaladas.

A instalação do CRAS é co-financiada pelos governos municipal,

⁴⁶ Intersetorialidade é a forma de operacionalização da gestão social que se apoia em diversos atores sociais (gestores, técnicos e usuários). Essa estratégia visa a efetivação de trabalhos simultâneos para a obtenção de resultados integrados, o que remete ao trabalho em rede (SANTOS & BARROS, 2011, p. 2).

⁴⁷ Territorialidade é uma noção que deriva de território: uma zona ou região que estabelece uma jurisdição. Mais que isso, porém, o território é o chão, mais a população, isto é, uma identidade. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influencia. (SANTOS, 2006, p. 97). No âmbito da Assistência Social, ao agir nas capilaridades dos territórios e se confrontar com a dinâmica do real e no campo das informações, essa noção da política territorial inaugura nova perspectiva de análise tornando visíveis regiões do campo ou da cidade ou outros setores da sociedade brasileira tradicionalmente invisibilizados ou excluídos das estatísticas, tais como população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência (Id, p. 16).

estadual e federal com gestão do município. A cada mil famílias/ano em situação de risco social – o que ocorre quando as pessoas não participam em condições de igualdade de direitos e deveres com os demais semelhantes, uma vez que podem não possuir família, emprego, ter problemas de saúde e de moradia – ou em situação de vulnerabilidade social – o que ocorre quando determinados grupos encontram-se em acentuado declínio do bem-estar básico e de direito –, nesses casos, deve-se criar um CRAS. Nele serão executadas as políticas públicas em forma de programas e projetos, direcionados a atender as famílias, priorizando crianças, jovens, gestantes e idosos. “É a política Pública tendo como um dos seus objetivos assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária” (BRASIL/MDS PNAS, 2016). É o Estado brasileiro assumindo, naquele momento, uma nova postura para além do assistencialismo.

O Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, possui dois grandes eixos de atuação: a matricialidade sociofamiliar e a territorialização. Entende-se como matricialidade sociofamiliar os atendimentos das políticas sociais, ações e serviços de Assistência Social com foco na família⁴⁸, e, como territorialização, o mapeamento de um determinado espaço que passa a ser referenciado para a abrangência e execução das ações do CRAS. A proximidade com a comunidade favorece a eficácia e a efetividade das políticas executadas a uma determinada população que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social. Ao mesmo tempo, pode encontrar, dentro do espaço do território, estímulos e potencialidade para superar tais fragilidades.

⁴⁸ Família, de acordo com a política Nacional de Assistências, é o conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos ou de solidariedade, cuja sobrevivência e reprodução social pressupõem obrigações recíprocas e o compartilhamento de renda e ou de dependência econômica. (BRASIL / PNAS, 2016).

O CRAS é o principal serviço de proteção básica ao qual todos os outros serviços de proteção devem se articular. A equipe técnica composta por psicólogos, assistentes sociais, pessoal de apoio administrativo e, no caso dos CRAS indígenas, de um antropólogo, o qual é responsável por desenvolver ações de caráter “preventivo, protetivo e proativo” junto às famílias usuárias do programa.

É obrigação exclusiva do CRAS a articulação da rede socioassistencial em seu território e as ações do Programa de Atenção Integral à Família – PAIF. O PAIF é uma política social que, ao ser aplicada, objetiva garantir cidadania às famílias referenciadas no território de abrangência do CRAS.

Constituem ações do serviço de Proteção e Atenção Integral à Família - PAIF: a acolhida, as oficinas com as famílias, as ações comunitárias, as ações particularizadas e os encaminhamentos para a rede socioassistencial. Essas ações são organizadas segundo seu caráter individual ou coletivo, conforme tabela abaixo:

Ações do PAIF	
Individuais	Coletivas
Acolhidas	
Ações Particularizadas	Oficinas com Famílias
Encaminhamento para a Rede	Ações Comunitárias

Essas ações são a base de todo o trabalho do CRAS, é através delas que se levam as políticas sociais até as famílias.

3.1. DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE CRAS EM ALDEIAS INDÍGENAS

Ao longo da história brasileira, o modelo desenvolvimentista conservador herdado do passado colonial escravista impediu o acesso à

terra e promoveu a concentração de renda e de riquezas produzidas no país, marginalizando parcela expressiva da população. É neste cenário de desigualdades e segregação históricos que surge a Proteção Social⁴⁹, com a finalidade de garantir direitos e condições dignas de vida, “tratando os desiguais de forma desigual”, buscando através de políticas compensatórias diminuir o fosso da desigualdade entre os brasileiros.

Neste contexto, inicia-se em todo o território brasileiro, a partir de 2003, a implantação dos CRAS, os quais começam a chegar nas aldeias em 2006. Conforme entrevista na página digital do MDS – Ministério de Desenvolvimento Social, “a rede SUAS, conta com 21 Centros de Referência de Assistência Social CRAS, com atendimento exclusivo dentro das aldeias indígenas [...], e 574 CRAS que estão em territórios que atendem comunidades indígenas, mas não são exclusivos para elas” (CASTRO, 2016, online).

A implantação de políticas sociais no território das aldeias vem ao encontro das demandas da própria comunidade, resultante do longo processo de contato, da perda de suas terras, da proximidade com as cidades e de vários outros problemas que antes não faziam parte da sua cultura anteriormente. Ao analisar o alcance dessas políticas, percebe-se, no entanto, conforme afirma Kyrillos (2014), que elas são inadequadas para o fim que se propõem, qual seja, o de atendimento a povos indígenas com culturas próprias e específicas.

Ao realizar sua pesquisa de mestrado no Centro de Referência de

⁴⁹ [...] entende-se por proteção social as formas institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou conjunto dos seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como velhice, doença, o infortúnio, as privações [...]. Neste conceito [se incluem] tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas, na vida social. (Política Nacional de Assistência Social PNAS, *apud* DI GIONVANNI, p.10. 1998).

Assistência Social – CRAS, na Aldeia *Te'yikuê*, de Caarapó, com o intuito de avaliar o modo como se dá o acesso dessa população indígena às Políticas Públicas Sociais oferecidas pelo Estado, Kyrillos identificou que, de modo geral, nas aldeias são aplicadas as mesmas políticas gerais pensadas para não índios, “[...fazendo] com que, no plano formal, elas sejam inadequadas e, em grande parte, incompatíveis para serem desenvolvidas dentro de uma aldeia” (KYRILLOS, 2014, p.109). A autora acrescenta que a reprodução cotidiana de práticas autoritárias, de programas homogeneizadores e a falta de sensibilidade e respeito à autonomia desses povos contribuem para o insucesso das políticas sociais. Assim, a implantação da unidade do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, dentro de uma aldeia indígena, vem a ser um desafio gigantesco principalmente aos gestores municipais e aos técnicos designados para desenvolver as atividades nas referidas unidades.

Segundo o disposto na Cartilha para Implantação do PAIF e das Articulações da Rede Socioassistencial do Ministério de Desenvolvimento Social – MDS, as ações sociais a serem desenvolvidas junto às comunidades atendidas, conforme o quadro anteriormente apresentado, podem ser de caráter individual ou coletivo. No caso das ações individuais, a acolhida é um momento muito especial, pois é aí que os técnicos irão conhecer as famílias, suas condições de vida, vulnerabilidades e potencialidades. É nesse momento que também será apresentado aos assistidos o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF seus objetivos e a metodologia do trabalho, além dos programas e projetos existentes no CRAS, deixando claro para essas famílias que se trata de uma política pública a que todos têm direito.

A comunicação, fica evidente, é de suma importância e, como tal, o conhecimento da língua é primordial. A compreensão da língua também serve para quebrar barreiras, reduzir distâncias sociais, aumentando a confiança do usuário nas equipes técnicas e fazendo com que as famílias

se sintam mais seguras para relatar seus problemas. Além disso, o conhecimento da língua tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento de atividades com as crianças e com os idosos.

As dificuldades enfrentadas na implantação das políticas sociais quando há ausência do conhecimento da língua nativa podem ser evidenciadas na experiência da equipe da Te'yekue, como demonstrado na entrevista concedida por uma assistente social a Kyrillos (2014), em sua pesquisa de mestrado.

[Ao] ler o negócio do PAIF você vai achar super legal. É super legal, mas ele tem que ter o recorte. Que nem o primeiro grupo do fortalecimento é o de zero a seis [anos]. Nós não temos condições de trabalhar zero a seis; a criança vive com a mãe dela. Zero a seis a criança fala a língua da mãe, a língua materna. Por isso que nós estamos procurando os monitores, para que eles trabalhem essa linha aí. E, realmente, vai ter que ser um super reordenamento, porque nós – técnicos, assistente social e psicólogo – não vamos conseguir trabalhar [...] a questão zero a seis e a questão do idoso. Por conta da língua. Agora eu vou ter que ficar o tempo todo com um intérprete? E você sabe como é difícil expressar sentimento em outra língua? E aí vai ficar aquela coisa extremamente técnica? (Entrevista concedida a Kyrillos, 2014).

Conforme deixa transparecer a entrevista, o domínio da língua, apesar de sua importância, não é extensivo aos técnicos do CRAS, o que indica não se tratar de critério exigido quando da contratação da equipe técnica para atuar em área indígena. Tal condição tende a ampliar as dificuldades para a execução das políticas sociais. Some-se a isso a alta rotatividade dos técnicos, sendo a minoria concursada, que é outro fator complicador a resultar em constante insegurança e incertezas, pois em todo final de ano se impõe o dilema de quem continua e quem sai da equipe do CRAS.

3.2. AÇÕES PARTICULARIZADAS E COLETIVAS: ENFRENTANDO DESAFIOS NA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUÊ

A experiência de implantação do CRAS na aldeia *Te'yekue* sofreu com problemas semelhantes aos dispostos anteriormente, fosse em magnitude ou diversidade. A começar pelas orientações relativas à articulação das políticas públicas contidas na Cartilha para Implantação do PAIF, do Ministério de Desenvolvimento Social – MDS que, pensadas para contextos distintos dos indígenas, mostraram-se inadequadas para aplicação à experiência concreta e cotidiana do CRAS na aldeia. Tal situação serviu para apontar a necessidade prévia de conhecimento mínimo da cultura e da organização social das etnias com as quais se trabalha. O diferencial dessa experiência foi que, havendo predisposição de equipe para enfrentar os desafios que se impuseram e contando com o auxílio de um antropólogo no corpo técnico, muitas conquistas foram obtidas, tendo por base o diálogo e a abertura às condicionantes das culturas *Guarani e Kaiowá*. A seguir alguns exemplos de ações desencadeadas a partir do referencial de atendimento com foco individual e coletivo.

Os Atendimentos Particularizados acontecem, na maioria das vezes, quando há a necessidade do sigilo, seja por ocorrência de violação de direitos, por vínculos familiares fragilizados ou pelo descumprimento reiterado das condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF), como o fato do beneficiário do Benefício de Prestação Continuada (BPC), de zero a dezoito anos, achar-se fora da escola, entre outros. Em situações como essas, a família é acionada para que a equipe possa compreender o motivo pelos quais os problemas estão ocorrendo. Do atendimento particularizado pode surgir a necessidade do encaminhamento para a REDE, que é um sistema interligado de instituições governamentais e não governamentais que atuam nas diversas áreas das políticas públicas.

O encaminhamento para a REDE é uma ação recomendável, pois implica em garantia de direitos, tanto mais necessária em razão da Política de Assistência Social trabalhar com a noção de intersectorialidade, conforme preconiza a PNAS: “O PAIF ao ser ofertado nos territórios com grande incidência de situações de vulnerabilidade acaba sendo receptor de necessidades que não são respondidas no âmbito de uma única política social, precisando, dessa forma, encaminhar famílias para o devido atendimento de suas demandas, na REDE” (PNAS 2006).

Assim, o atendimento particularizado pode gerar demanda para a proteção social especial ou para o sistema de garantia de direitos. Nesse sentido, o mapeamento da REDE socioassistencial dentro do território é fundamental e é neste ponto da execução do PAIF que as equipes técnicas enfrentam, quem sabe, o seu maior desafio, pois a REDE preconizada na Política da Assistência Social inexistente dentro das aldeias. A REDE formal, composta por instituições governamentais que atuam na área de garantia de direitos, segurança, saúde, assistência social e educação e por instituições não governamentais que desenvolvem trabalhos sociais com crianças, adolescentes, idosos, portadores de deficiência entre outros, não existe nas aldeias, pois, dentre outros motivos, não é o modelo de organização social indígena.

Diante desse desafio, é essencial o conhecimento da organização e das relações societárias da etnia com a qual se trabalha. Isso fica claro quando se analisa o trabalho da equipe técnica da Aldeia *Te'yekue* que, a partir do conhecimento, valorização e articulação da organização social dos povos *Guarani e Kaiowá*, construiu junto com as comunidades diferentes possibilidades para a solução dos problemas, com um resultado mais efetivo que o proposto pela Política de Assistência Social, o que pode ser confirmado na fala de Kyrillos:

[...] a partir da dedicação de uma equipe devidamente assessorada por um antropólogo, é possível identi-

car um verdadeiro processo de recriação, reinvenção e reapropriação das propostas contidas nas políticas a serem desenvolvidas pelo CRAS. A partir desse processo, o que era inacessível torna-se um serviço a ser oferecido de modo respeitoso aos povos Guarani Kaiowá da Aldeia *Te'yekue*. Para isso, como se viu, é indispensável saber que o caminho a ser percorrido não é o da REDE SUAS, o caminho da rede estatal moderna, até porque ele é totalmente inexistente dentro da aldeia e quando existe fora da aldeia é totalmente inadequado para os povos indígenas – Insistir em seguir os ditames de uma política feita para os karais [não indígena] seria insistir em um processo de colonialidade e assimilação, o caminho a ser percorrido é pela Teia, pela própria estrutura social e cultural do grupo no qual o CRAS indígena atua (KYRILLOS,2014, p.109).

Esse novo caminho e essas novas possibilidades articuladas pelos técnicos da aldeia *Te'yekue* a partir do conhecimento da realidade local, deram origem a uma nova forma de encaminhamento das demandas, denominada TEIA, por iniciativa da técnica do CRAS, como confirmado pela entrevista obtida por Kyrillos (2014),

(Então normalmente vocês resolvem as coisas pela TEIA?) Pela Teia, é na Teia, porque na REDE é complicado. Nós resolvemos basicamente na Teia (...). Na questão do reordenamento, por exemplo, nós teremos um problema porque nós só temos a TEIA, nós não temos a REDE. A gente não tem abrigo, a gente não tem escola especial lá dentro. (...) A Teia são todas aquelas coisas que a gente tem ali dentro, todas as relações, tanto de parentesco quanto das políticas, quanto das lideranças, de tudo. Mas não conseguimos trabalhar com a Rede. Porque a gente não consegue. Não adianta eu pegar um problema da aldeia e trazer prá resolver aqui (na cidade). Isso eu já levei, já os trouxe prá cá, fizemos seminário aqui, mas é muito difícil (Entrevista concedida a KYRILLOS, 2014, p, 104).

Mais uma vez fica clara a importância do conhecimento do território e das formas organizacionais do grupo, incluindo as relações de parentesco, o papel das lideranças e a própria dinâmica de resolução dos problemas. A comunidade possui suas próprias formas de resolver conflitos, sua maneira de proteger crianças e idosos, sendo que, conforme Pereira (2016), para além dos pais e irmãos, a família extensa também é responsável pela guarda das crianças, considerando que os idosos costumam receber uma criança ou um jovem para ajudá-los nas tarefas. Essa dinâmica sempre existiu na aldeia e talvez esteja fragilizada pelos atuais problemas que enfrentam com a perda dos territórios e o contato mais próximo com o não índio.

Os Atendimentos Coletivos envolvem mais de um núcleo familiar e operam através de duas ações: as oficinas com famílias e as ações comunitárias. O principal objetivo das oficinas com famílias é contribuir para o fortalecimento dos laços comunitários, o acesso aos direitos, o protagonismo, a participação social e a prevenção a riscos. A metodologia de trabalho são oficinas nas quais se reúnem as famílias ou alguns de seus membros para discutir temas que envolvam a comunidade ou tenham relação com os principais problemas enfrentados pelo coletivo. Neste ponto, a experiência do CRAS da aldeia *Te'yekue* novamente nos mostra a impossibilidade de executar essa política sem que se reconheça a organização interna da Aldeia. Isso fica claro na entrevista concedida a Kiryllos (2014) por uma psicóloga,

É completamente diferente. Não tem nada a ver com os outros [CRAS], até prá atuação. Em primeiro lugar, como você viu, nós temos um assessoramento antropológico já devido a isso, essa compreensão toda. É que, como nós temos somente Guarani Ñandeva e Guarani Kaiowá, a gente tenta aprender todo esse modo de viver do Guarani Kaiowá e do Guarani Ñandeva, só que se torna muito complicado porque a gente opera uma política, então, nós também somos

operadores de uma política, então por a gente operar uma política, nós temos que desconstruir e tentar construir uma nova forma de atuação, para que não perca todo um modo de viver, toda uma simbologia, uma representação social deles, e ao mesmo tempo em que a gente continue não perdendo a essência dessa política e isso fica muito complicado. Porque, quando a política traz os trabalhos em grupo, nós já trazemos os trabalhos em grupos familiares. (...) A política hoje ela abraça essas pessoas e ela traz essas pessoas todas para o CRAS ou para suas unidades referenciais (...) e é uma política que tenta fazer com que ela [a usuária] continue ali, até que haja o desligamento. Dentro de uma reserva indígena, a gente já não tenta trazer tanto ele para cá, porque o local dele é dentro de seu território e o território dele é ali no espaço, na região onde ele está morando. Então, trazer parte dessa família aqui prá dentro, a gente tá tirando ela de todo um grupo familiar. Então, fortalecer essa família é continuar fazendo com que essa família planeje junto, tenha uma autonomia junto, não dependa de uma política, tenha seu modo de viver particular, fortalecer e trazer a importância da educação, dos direitos e deveres (...). A gente sempre traz assim. O CRAS, ele trabalha dentro da promoção e da proteção em cima da subjetividade da pessoa, tenta entender a subjetividade da pessoa. Nós não, nós trabalhamos com a subjetividade familiar. Então, não existe aquela questão de falar que todo guarani é a mesma coisa, todo kaiowá é a mesma coisa. Mentira! Aquela família guarani kaiowá é assim, aquela outra família guarani kaiowá já é diferente. Então você levar isso e você trabalhar isso daí é uma forma completamente diferente de trabalhar lá, trabalhar com um grupo dentro daquela família, e a maneira como nós trabalhamos hoje. (Entrevista concedida a KYRILOS, 2014, p.98).

A fala da psicóloga remete diretamente à organização social do povo Guarani e pode-se perceber o quanto foi essencial para a equipe

técnica do CRAS da Aldeia *Te'yikue* ter o conhecimento de que os povos *Guarani* e *Kaiowá* se organizam a partir dessas relações sociais que, segundo Levy Marques Pereira (2016), originam-se a partir do fogo doméstico e se estendem, formando a família extensa ou parentela. Como ele diz:

O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana na sociedade Guarani, (...) o fogo não existe de modo isolado, constitui-se como modo organizacional articulado a um número variado de outros fogos, cuja interligação em rede configura outro módulo organizacional, qual seja o grupo familiar extenso ou parentela (PEREIRA, 2016, p.37).

Fica claro que o grupo familiar é o centro da vida do indivíduo, e, segundo Pereira (2016, p.37), “está diretamente ligado à existência de procedimentos de cooperação mútua”. Desse modo, se a intenção da política é trabalhar o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais e a prevenção dos riscos, o local para isso não é no interior do CRAS, de sua estrutura física e de atendimento, mas sim no território da comunidade, junto com a família extensa, junto do seu grupo social. O CRAS, ao atender o não índio, busca trazer a pessoa para a vivência comunitária, criando laços de apoio, mas nas aldeias *Guarani* e *Kaiowá* esses laços já existem e são a essência da organização social desse povo.

As Ações Comunitárias, por sua vez, são ações executadas com a comunidade e na comunidade. Seus objetivos são a mobilização e o protagonismo do grupo em prol da solução de problemas coletivos ou do fortalecimento dos laços comunitários. A metodologia é a construção conjunta da equipe técnica e da sociedade civil e deve envolver o maior número de pessoas e organizações possível.

Das ações do PAIF, essa é a que menos enfrenta problemas, pois tem um caráter coletivo e é construída com toda a comunidade, porém, algumas questões merecem um cuidado especial por parte da equipe técnica. Primeiro, a equipe deve permitir que a comunidade participe de

fato da organização dos eventos, evitando levar a “coisa pronta”. Outra questão que necessita de cuidado diz respeito à organização interna da comunidade. Segundo Levi Marques Pereira, “fatores políticos interferem o tempo todo, pois o deslocamento de fogos domésticos altera constantemente a composição da parentela, atuando como mecanismo de gestão e conflito (PEREIRA, 2016.p. 40)”, ou seja, as mudanças ocorridas nos grupos de parentelas interferem diretamente nas relações internas da comunidade. Desse modo, as equipes do CRAS precisam estar atentas e abertas a essas questões, uma vez que podem tanto facilitar como dificultar o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos *Guarani e Kaiowá* que habitam o sul do estado de Mato Grosso do Sul, passaram por profundas transformações em sua cultura a partir do contato com o não índio, ocasionando a perda de seus territórios, o comprometimento da vivência de sua organização política e social, levando a uma situação de vulnerabilidade e risco social.

A Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas seus direitos fundamentais, pondo fim às políticas integracionistas e à tutela do Estado, reconhecendo, a partir daí, a sua capacidade civil e o direito à diversidade cultural. Além disso, a Constituição define as políticas sociais como Direitos de Cidadania e atribui ao Estado brasileiro a responsabilidade de assegurar esses novos direitos, os quais são regulamentados por meio da legislação da Assistência Social, cujo principal objetivo é fazer com que as políticas de garantia de direitos cheguem de fato como Política Pública a todos que dela necessitem.

Com esse propósito foram implantados, em 2004, os primeiros Centros de Referência de Assistência Social – CRAS na zona urbana de inúmeros municípios, chegando às aldeias em 2006 e, dentre elas, na al-

deia *Te'yikuê* de Caarapó. Os CRAS trabalham com dois eixos principais no atendimento: o foco na família e na territorialização, tendo como base o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF.

O que se percebe ao longo deste estudo é que, na prática, as políticas sociais implantadas nas aldeias ainda não garantem os direitos constitucionais dos povos indígenas, pois se trata de políticas pensadas para os não índios e voltadas prioritariamente para o atendimento das populações urbanas. Por outro lado, ao enfrentar a dificuldade de trabalhar com uma política pensada para uma realidade distinta da local, surgem desafios e possibilidades que podem conduzir a alguns avanços.

A experiência da equipe técnica da Aldeia *Te'yikuê*, situada no Município de Caarapó, demonstra que a partir do conhecimento da organização social, do respeito às diversidades e do enfrentamento das dificuldades – proporcionadas pela vivência de um povo em espaço territorial reduzido e em contato próximo com a sociedade não indígena – pode-se avançar para além das propostas integracionistas que embasavam as políticas do Estado e, de fato, caminhar no sentido de garantir os direitos da Carta Magna do país.

A pesquisa, baseada na experiência da equipe técnica do CRAS da Aldeia *Te'yikue*, deixa clara a importância de se conhecer a organização social do povo com o qual trabalha para se obter resultados minimamente exitosos. Exemplo disso foi a solução encontrada pela equipe técnica que, ao se deparar com a ausência da REDE socioassistencial, preconizada na Política Nacional da Assistência Social como o caminho para a garantia de direitos, busca na própria comunidade a solução para os problemas vivenciados, encontrando uma alternativa a que deu o nome de TEIA.

A TEIA é uma experiência resultante da necessidade da equipe técnica do CRAS local de atender as demandas existentes na aldeia mesmo diante da inexistência da estrutura da REDE sócio assistencial estatal

que, por sua vez, não condiz com a realidade da cultura dos povos *Guarani e Kaiowá*. O conhecimento da equipe técnica sobre a organização interna da aldeia possibilitou a ela enxergar que naquele território já existia uma prática tradicional de solução dos conflitos e problemas sociais, que passava pelo envolvimento das relações de parentesco, pelas relações políticas locais e pelas lideranças. Entender isso possibilitou a solução de muitos problemas dentro do próprio sistema existente, como também contribuiu para fortalecer esse sistema.

Outro exemplo que merece destaque são as oficinas com as famílias, que conforme a PNAS, têm o objetivo de fortalecer os laços comunitários e familiares. Para isso, a Cartilha do MDS para a implantação do PAIF orienta que a equipe forme no CRAS grupos de famílias com os quais deverá discutir e buscar solução para os principais problemas vivenciados pelo grupo, trabalhando com a subjetividade das pessoas e buscando retirá-las do isolamento de sua residência, levando-as para o convívio comunitário. Neste ponto, a equipe também percebeu a necessidade de readequar as ações visto que, na aldeia guarani, a sobrevivência está diretamente ligada ao pertencimento a um fogo doméstico ou grupo de parentela, ou seja, a pessoa não vive isolada. Para fortalecer seus laços comunitários, deve-se trabalhar com a família extensa. Também é na família extensa que se encontram as soluções para os diversos problemas advindos das relações de vínculos fragilizados, como o cuidado com as crianças ou o apoio aos idosos.

Outros desafios foram enfrentados pela equipe, como o não conhecimento da língua indígena, o que impossibilitou o desenvolvimento de algumas das ações propostas pela PNAS e a ampliação dos laços de confiança da equipe com a população. Contudo, o que fica da experiência vivenciada pela equipe técnica do CRAS da aldeia *Te'yikue* é que para a implantação de uma política pública que respeite as diversidades e de fato contribua para o fortalecimento e emancipação da população das aldeias

indígenas é fundamental o conhecimento da cultura, da realidade e da organização social local que, para além da garantia da implantação de uma política pública, o que deve ser garantido aos povos indígenas são as condições para que exerçam suas tradições, para que vivam de acordo com seus costumes e organização social. Assim, é necessário buscar garantir o cumprimento do artigo 231 da Constituição Federal, iniciando pelo *direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam*. Esse é o princípio básico a ser seguido a fim de fortalecer os vínculos familiares e comunitários, de respeitar os costumes, crenças e tradições dos povos indígenas.

O presente trabalho teve como foco de estudo a instalação e o funcionamento do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS indígena na aldeia *Te'yikuê* de Caarapó, a experiência apresentada trouxe considerações importantes, principalmente por levantar a discussão sobre a seriedade com que devem ser tratadas as singularidades das comunidades indígenas, sua cosmovisão, sua língua e suas vulnerabilidades.

A análise da instalação e operação do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS indígena, na aldeia *Te'yikuê* de Caarapó, permitiu vislumbrar aspectos importantes dessa experiência, tais como a necessidade do diálogo e da observância das singularidades culturais das comunidades indígenas atendidas, sua cosmovisão, sua língua e suas vulnerabilidades, a fim de obter minimamente êxito na implantação das políticas públicas. De outro lado, muitas das dificuldades enfrentadas pelas equipes atuantes no CRAS da aldeia *Te'yikuê* resultaram da própria concepção do Estado acerca das políticas de assistência social. Os documentos que orientam a execução dessas políticas não trazem em si o recorte étnico, o que dificulta sua implantação em contextos culturais específicos. Com isso, conclui-se que a metodologia proposta pelo governo não atende, no que diz respeito aos povos indígenas, ao disposto na própria Constituição Federal, o que dificulta a ação junto a essas sociedades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS. 2016.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. *Poke'x Aut: Legislação Indigenista no Brasil*. Org. por Antônio Hilário Aguilhera Urquiza. Editora UFMS. 2016.

BRAND, Antônio Jacob. *O confinamento e o impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), RS, 1993. 276p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. *PNAS – Política Nacional de Assistência Social 2016*. Disponível em: www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs/pnas-2004-e-nobsuas_08-08.../download. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL (MDS) *Orientações Técnicas*: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/imagens/stories/PDFs/orientacoes-tecnicas-CRAS.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

CASTRO, Ieda. *Ministério do Desenvolvimento Social - MDS*. Disponível em: onseas.org.br/ieda-castro-comunidades-indigenas-tem-singularidades-que-precisam-ser-respeitadas/. Acesso em 06 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 06 out. 2020.

KYRILLOS, Gabriela de Morães. *Povos indígenas, direitos humanos e descolonialidade: Reflexões Sobre as Políticas Públicas A Partir do CRAS Indígena de Caarapó MS*. Dissertação de Mestrado, Políticas Sociais UCPEL, 2014.

PEREIRA, Levi Marques. O Território e a Organização Social Kayowá: inter-relações entre séries sociológicas e séries cosmológicas. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS. 2016.

PEREIRA, Levi Marques. *Parentesco e organização social Kaiowá*. Dissertação de Mestrado, Antropologia UNICAMP. 1999.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS. 2016.

INFLUÊNCIA LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ÑANDEJARA-POLO: UM OLHAR PARA A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Jucilene Duarte Segóvia

Thiago Moessa Alves

INTRODUÇÃO

O povo indígena da aldeia *Te'ykué* é falante da língua guarani e suas variações, consideradas como primeira língua. Das muitas línguas indígenas faladas no país, grande parte já foi extinta, outras sofrem influências das línguas oficiais dos estados. Com os indígenas guarani não é diferente, quando saem da sua comunidade ou em contato com o branco acabam contraindo a língua do outro. Essa é uma das dificuldades que os professores encontram no ensino da Língua Portuguesa nas escolas indígenas, tendo em vista que se presencia uma desvalorização da língua mãe para aprendizagem de uma língua nacional tida como oficial.

O fato do guarani ser a língua mãe dos alunos, leva-os a promover alterações significativas na forma usarem a escrita e a fala da Língua Portuguesa. No cotidiano das aulas, observa-se um número elevado de palavras com influências do guarani na escrita, o que motiva esse estudo, cujo objetivo é conhecer quais aspectos da língua materna (guarani) estão presentes nas produções textuais dos alunos da Escola Indígena *Ñandejara-Polo*.

Uma pesquisa desta natureza certamente subsidiará o trabalho dos professores em diferentes dimensões, quer acerca do ensino da lei-

tura, quer sobre a escrita de textos em suas diferentes modalidades, uma vez que conhecer os fenômenos linguísticos de uma determinada língua não só propicia ao professor desenvolver estratégias de ensino, como aperfeiçoa e valoriza a Língua Portuguesa na escola. Entende-se que o processo da escrita é uma atividade importante no cotidiano da escola, por isso a necessidade de um ensino de língua que venha produzir condição do aluno sentir que a língua é mais que um instrumento de comunicação, interlocução entre os indivíduos, mas é a condição para a formação da identidade e da cidadania, é ação entre interlocutores.

Assim, o objetivo deste estudo é conhecer aspectos relacionados à influência linguística do guarani em textos de estudantes dos 8º e 9º da Escola *Ñandejara-Polo*, localizada na Aldeia *Te'Yikue*, município de Carapó, Estado de Mato Grosso do Sul, cuja população está estimada em 5.994 Kaiowá-Guarani, falantes desta língua.

O presente estudo utiliza-se da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Marconi e Lakatos (1992), tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o material escrito de um determinado assunto auxiliando o estudioso na compreensão dos fatos apresentados. Produções textuais de alunos de duas salas do ensino fundamental, 8º e do 9º ano, da Escola Indígena *Ñandejara-Polo*, constituem-se em material de análise. A opção pela definição das séries deu-se pelo fato de serem alunos da professora autora desse trabalho na disciplina de Língua Portuguesa. Outra justificativa para a escolha é que esses alunos frequentemente apresentavam dificuldades na grafia e leitura de textos, até porque a Língua Portuguesa é para eles uma segunda língua. Outro ponto que levamos em consideração está relacionado à questão do desejo e necessidade dos alunos indígenas. Compreendem eles que o conhecimento da Língua Portuguesa os torna empoderados com possibilidades de ascensão social.

Desenvolvemos textos com diferentes temáticas durante um semestre a fim de conhecer até que ponto a influência do guarani estava

presente na produção textual desses alunos. De posse desse material, realizamos as análises utilizando o método descritivo com abordagem qualitativa. Esse tipo de estudo preocupa-se com a realidade que ora se apresenta. Para tanto, serão analisadas produções textuais de alunos do ensino fundamental da Escola Nãdejara-Polo, as quais constituirão o corpus do estudo.

1. SOBRE A LÍNGUA KAIOWÁ E GUARANI

O guarani é uma língua indígena do sul da América do Sul, falada pelos povos da etnia guarani e também é língua oficial do Paraguai. Essa língua transmitiu aos brasileiros algumas expressões e vocábulos, principalmente na designação de lugares, tais como Paraná, Ivaí, entre outros.

Cardoso de Oliveira (2010), ao discorrer acerca do grupo Guarani aponta, no Brasil, o Estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste, como espaço de concentração dos Nhandeva, Kaiowá e Mbyá, convivendo harmonicamente, e o Guarani Paraguaio falado no próprio Paraguai e nas regiões limítrofes entre Brasil e Paraguai.

Para os Kaiowá e Guarani a língua assume relevância cosmológica e religiosa representando importante elemento na elaboração da identidade étnica. Essa visão transcendental e a importância da palavra segundo Hoornaert (1994, p.91) recaem na questão da cultura, pois a "[...] palavra, a profecia e a dança compõem a essência da religião Guarani".

Além dessa visão acerca da língua, reconhece-se que a forma de escrever e compreender o código linguístico da Língua Portuguesa pelo povo Guarani foi introduzida pelos ensinamentos dos não índios. Esses professores de certa forma foram os responsáveis pela questão do ensino da Língua Portuguesa nas aldeias. Na escola indígena em estudo, não foi diferente. Assim, os alunos da Escola Indígena Nãdejara-Polo, no início tiveram contato com a escrita da língua a partir da visão dos professores não índios.

Estudiosos como Carvalho & Bueno (2013), Teis (2007), Melo (1999) têm se dedicado a estudos sobre a influência da língua portuguesa em textos de alunos que frequentam escolas fronteiriças, onde os cenários se apresentam de certa maneira semelhantes. De acordo com Mello (1999, p. 83), a interferência não pode ser considerada um erro gramatical ou linguístico, mas um "desvio que ocorre na língua que está sendo falada devido à influência da outra língua [...]". Neste estudo, consideram-se as interferências registradas nas produções dos alunos como desvios de aprendizagem por não dominarem as regras de ortografia da língua portuguesa.

Estudos têm mostrado ainda que em contextos bilíngues todas as línguas são consideradas boas, uma vez que têm o propósito comunicativo entre os usuários. Por outro lado, há ênfase para a questão cultural que fortalece o uso da língua materna como meio de manutenção da dignidade e respeito próprio do indivíduo. Teis (2007), explica que o bilíngue, ao entrar em contato com o falante de outra língua, prefere fazer uso pela língua falada de seu interlocutor e, num exercício de tentativa e erro, arrisca a língua não materna. A medida que esse falante vai incorporando a outra língua, ocorre uma redução do código pelo bilíngue, momento em que pode ocorrer a questão das interferências de uma língua sobre outra.

1.2 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Muitos estudiosos da Linguística, como Possenti (1996) e Marcuschi (1997), vêm assinalando as dificuldades no processo de ensino da língua portuguesa. Embora já tenhamos visto esforços por parte dos professores, em um ensino de qualidade, ainda é visível as dificuldades encontradas com relação à dicotomia oralidade X escrita, ao ensino de gramática, ao ensino da variedade linguística encontrada nos textos produzidos pelos alunos. Isso torna a questão complexa quando se refere ao ensino da língua portuguesa como segunda língua em uma comunidade indígena.

Enquanto segunda língua, alerta Santos (2005), a língua portuguesa não pode ser ensinada como língua prevalente, sobretudo em escolas indígenas, ainda que a língua indígena seja minoritária e ágrafa, com características próprias. Nessa ótica a reflexão que se apresenta para o nosso estudo está centrada na influência de uma primeira língua em textos de Língua Portuguesa.

O Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para Escolas Indígenas orienta os professores para o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros e tipos textuais como ponto de partida e construção de conhecimento. De acordo com RCNEI (1998), o texto produzido pelos alunos não deixa de ser uma produção linguística escrita, produzida em um determinado contexto com um objetivo comunicativo.

A aprendizagem da língua Portuguesa, conforme explicita o RCNEI, orienta para considerar significativa a língua oriunda do processo de aprendizagem do português como segunda língua, embora há que considerar importantes as interferências da língua materna na língua em estudo e reconhecer necessária a variante portuguesa indígena:

Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a Língua Portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena (BRASIL, 1998, p.123).

Com relação à influência linguística, algumas pesquisas já realizadas constituem um marco nas investigações para compreensão da língua portuguesa como segunda língua. As pesquisas de Chaves (1987), por exemplo, com relação à influência do espanhol no português ensinam

que é comum a utilização dos verbos intransitivos depois de verbos de ligação em culturas indígenas.

Santos (2005), ao estudar as interferências da língua indígena no processo de aprendizagem do português em alunos do Magistério *Wajãpi*, aponta que os próprios professores - já falantes da segunda língua há mais tempo - ainda apresentam em seus textos dificuldades nas convenções discursivas e gramaticais em produzir seus textos escritos. A pesquisa dessa estudiosa aponta para a necessidade de valorizar as situações comunicativas para o ensino da segunda língua seja ela no contexto da escola ou em cursos de formação.

Os estudos de Chaves (1987) e Souza (2009) sobre a interferência de outra língua em textos de alunos de escolas fronteiriças revelam a influência de fatores históricos, aliados à necessidade de comunicação que os povos têm para sua sobrevivência. Independente do espaço geográfico a visão de outros estudiosos sobre a questão da educação indígena direciona para a compreensão da língua materna na comunidade em que moram e o domínio da segunda língua (língua portuguesa), como necessária para convivência e pertença a sociedade que os envolve.

Bonin (1998) considera a escola como um espaço, neste processo, propício para instrumentalizar os alunos ao acesso dos saberes da língua materna, e como elemento essencial no interior dessas comunidades para transmitir os conhecimentos da cultura. A escola indígena apresenta estas características à medida que não está alheia à realidade nacional, mas está inserida em um importante instrumento de aprendizagem da segunda língua.

O ensino da língua portuguesa como segunda língua para povos indígenas torna necessário considerar como essa comunidade reconhece a língua de contato conforme explica Ladeira (1981):

Não é perfeitamente dispensável, senão ridículo, querer ensinar os índios a falar o português da maneira como os 'brancos da cidade' consideram correto? Pelo contrário, é necessário considerar esta estrutura do português de contato, ou seja, recolher e identificar previamente as formas do português falado pelos índios na elaboração de qualquer material para alfabetização. (LADEIRA, 1981, p. 172).

As interferências da primeira língua apresentada em textos no processo da aprendizagem do português devem ser levadas a sério, pois trata de estratégias para o professor planejar suas atividades, sobretudo no momento da avaliação da aprendizagem. Algumas interferências envolvem o conhecimento metalinguístico da segunda língua o que requer do professor uma reflexão sobre as diferenças entre ensinar e aprender língua materna e segunda língua.

Quanto à região pesquisada, podemos considerar a seguinte questão: além de duas diferentes línguas Kaiowá e Guaraní, há também que considerar que existe um espaço fronteiriço, dado o fato da aldeia *Té'ykue* se localizar há 15 quilômetros da cidade de Caarapó, havendo uma mistura de culturas, de costumes e tradições distintas, vindas de paraguaios, entre outras nacionalidades presentes na cidade, visivelmente notado pelo forte convívio fronteiriço e pela integração dos mesmos dentro da comunidade indígena. A situação comunicativa da língua, segundo os próprios professores indígenas da escola indígena *Ñandejara-Polo*, tem sido um impasse entre os alunos na medida em que vão morar em outras regiões fora de seu território ou saem para cursarem faculdades em cursos que têm exigência da escrita da norma culta.

Essa questão comunicativa de acordo com Koch e Travaglia (1990), tanto pode ser entendida em seu sentido estrito no contexto imediato da interação, como poderá ser entendida em seu sentido mais amplo, no contexto sócio-político-cultural, compreendendo, assim que

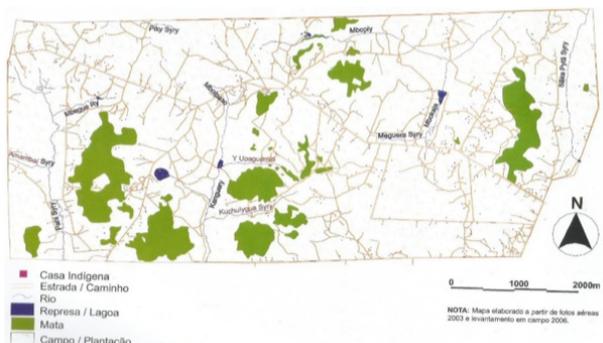
esses estudantes não deixarão de estar inseridos em sua comunidade por se inteirar com o mundo fora de sua comunidade, mas passa a ter uma nova perspectiva, outra visão, um novo caminho a ser trilhar. Assim, a escola, junto com professores de Língua Portuguesa, serve de alicerce, oferecendo-lhes aulas de reforço da língua para que a mesma siga sem muitas influências, e para que possam ser mais bem compreendidos no seu cotidiano dentro e fora de contexto social.

Com base nesse fundamento, vem a questão da escrita dos estudantes, na escola Ñandejara-Polo, onde se percebe grande influência da língua guarani, passando a ter muitas dificuldades com o português escrito, já que tiveram somente contato com sua língua materna oral e escrita nas séries iniciais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO - ESCOLA INDÍGENA ÑANDEJARA-POLO

A aldeia Te`Yikue está localizada a uma distância de 15 km da cidade de Caarapó, onde vivem hoje aproximadamente 5.994 indígenas falantes da língua kaiowá e Guarani.

Figura 1: Mapa da Aldeia Te`Yikue.



Fonte: Atlas socioambiental TI Te`Yikue, 2013.

A sua organização social apresenta uma característica diferente das demais aldeias. Há uma divisão por hierarquia e funções iniciando pelo cargo de capitão, eleito por de meio votos, e as lideranças religiosas, denominados *Ñanderu* e as *Ñandesy*, que são aqueles indígenas que têm a função de orientar as questões religiosas. Todos esses cargos representam orgulho e destaque na comunidade indígena, o que não deixa de influenciar a escola da aldeia e os professores que ali desenvolvem seus trabalhos.

Toda essa relação de cargos e lideranças é perceptível na escrita dos alunos à medida que registram a necessidade dos alunos de terem aula com os *Ñanderu* e as *Ñandesy* e da intensa necessidade de buscar conselhos e resolver seus problemas com os mais velhos.

A aldeia possui um vereador indígena, que tem a função de representar os *Kaioiwá* e *Guarani* da *Téyikue* na Câmara Municipal de *Carapó*. Nessa linha de raciocínio, encontra-se a figura dos professores *Kaioiwá* *Guarani* que são considerados em igual importância nas lideranças da comunidade. Assim os professores são sempre eles para auxiliar lideranças da comunidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena *Nãdejara-Polo*, há uma escola considerada polo com três extensões: *Saverá*, *Loíde Bonfin* e *Mbocajá*, atendendo 1.218 alunos, 52 professores indígenas, e 10 professores não indígenas.

Nessa escola, a língua materna está sempre em primeiro lugar. Assim, no primeiro e segundo anos de alfabetização a aprendizagem é desenvolvida somente na língua *guarani*. A língua portuguesa somente é ministrada a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e do sexto ano ao nono ano começam a ter contato com mais uma língua (*inglês*), mas não deixam de ter a língua materna (*guarani*) seguindo assim na grade do ensino, desse modo o *guarani* permanece como fonte de suas raízes.

A relação família/escola, nessa aldeia indígena, apresenta-se de

forma amigável com uma dinâmica interativa entre professor/alunos. Esse acompanhamento entre família/aluno tornou uma prática na educação kaiowá/Guarani, o que fundamenta os valores da escuta, do respeito, da liberdade pessoal, do conselho, da solidariedade, do exemplo, do respeito à natureza, dos mitos, do trabalho comunitário e do seguimento dos rezadores.

O papel dos professores na escola está vinculado com as questões social, cultural, econômica e política da comunidade com vistas a uma identidade coletiva. Toda ação pedagógica é planejada em conjunto, a partir de temas geradores, garantindo assim um conhecimento amplo e um rendimento escolar de qualidade.

A Escola Indígena Nãdejara-Polo está estruturada por uma coordenação, uma secretaria, cuja função é a de atender todos os assuntos da escola e das extensões e as séries do Ensino Fundamental. Quanto à estrutura espacial da escola polo, pode ser considerada ampla, pois possui biblioteca, secretaria, sala da direção, de professores, de vídeo e um viveiro de mudas.

3. DA EDUCAÇÃO PARA O ÍNDIO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A literatura especializada revela uma diferenciação entre educação para o índio (àquela realizada durante quase 500 anos, dentro do modelo Ocidental/eurocêntrico, sem respeitar as especificidades culturais dos indígenas) e a educação escolar indígena (construída pelo movimento indígena, em especial após a Constituição Federal de 1988, a partir dos projetos de autonomia destes povos e baseada em realidades e contextos específicos) como dois importantes eixos para entender a história da educação escolar no Brasil.

Podemos dividir a história da educação escolar indígena em dois períodos, antes e depois da Constituição Federal.

No primeiro período, o objetivo era integrar os indígenas à sociedade dos não índios, na forma de que fossem perdendo sua cultura, suas línguas, seus costumes e tradições, seus valores e conhecimentos. No segundo período, após a Constituição Federal, o objetivo foi inverso, a educação escolar indígena busca contribuir para a continuidade histórica da sociedade indígena, preservando sua etnia, sua cultura, seus costumes etc. Podemos observar que, com a Constituição Federal de 1988, os direitos legais foram garantidos aos povos indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reconhecem os direitos indígenas na área educacional.

No campo pedagógico um destaque nos avanços educacionais indígenas é a inclusão da escola indígena no âmbito do Regime de Colaboração no Sistema Nacional de Ensino. Um diferencial entre o período pré e pós constituição é que antes os professores dos povos indígenas eram não indígenas, e nos pós constituição a maioria dos professores das escolas indígenas são os próprios indígenas. A educação escolar indígena, torna-se específica e intercultural.

Embora, na escola indígena os professores sejam também indígenas, existe ainda a luta por uma educação escolar indígena de qualidade, almejando um maior número de formações universitárias indígenas, bem como, a possibilidade da construção de um sistema próprio de educação escolar indígena, passando essas escolas, a serem regidas por normas jurídicas e administrativas específicas dos povos indígenas, além de leis, diretrizes curriculares, normas próprias.

3.1. PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

A educação dada aos pais para os filhos no ambiente familiar e a cultura ao qual a criança cresce aprendendo, reflete na escola, e a tudo isso,

a escola deve se ater para englobar essa cultura no ensino-aprendizagem. A isso chamamos de pedagogia culturalmente sensível. Conforme Erickson,

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores (ERICKSON apud BORTONI-RICARDO, 2001, p.82).

Barbosa (2015), ao discorrer a respeito, destaca que

No momento em que o professor reconhece que existem variações na língua oral e escrita, ocorre o processo de sensibilização, ou seja, há, de fato, o reconhecimento de uma sociolinguística educacional dentro da escola, tratada por Erickson (1990a/1992b/1988c) como “pedagogia culturalmente sensível”, reconhecendo, assim, a existência de variantes linguísticas, identitárias, culturais, sociais, ideológicas, dentre outras (BARBOSA, 2015, p.124).

Devido as diferenças culturais, sociais, linguísticas, entre outras, torna-se necessário que o professor as identifique no processo educativo, bem como conscientize os alunos, não prejudicando o ensino-aprendizagem. Bortoni-Ricardo (2001, p.83) afirma que “é preciso que o professor seja sensível à oralidade da criança no contexto da sala de aula, ratificando-a como participante legítimo da interação, dando continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a.” A mesma autora confirma ainda que “O professor precisa incluir dois componentes: identificação e conscientização das diferenças. Para muitos professores regras do português popular são invisíveis: o professor as tem em seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, deixando de identificá-las” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.196).

Algo extremamente importante relacionado a pedagogia culturalmente sensível é o modo de tratar esses alunos que trazem uma bagagem cultural bem diferenciada do ensino-aprendizagem na escola. E, dependendo da forma como a escola trabalha esse assunto, acaba por destruir sonhos e projetos, iniciando-se a partir daí a exclusão. Como afirma Bortoni-Ricardo: “É pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia culturalmente sensível está atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola e alerta para encontrar formas afetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (2005, p.192).

Inserido em um contexto multicultural, portanto, o ensino da língua portuguesa é basilar para auxiliar a compreensão do poder dado aos usuários de cada língua de acordo com a língua que utilizam, e, do mesmo modo, da variante que utilizam de cada língua. Sem essa reflexão, corre-se o risco de insistir no processo de colonização imposto aos povos ameríndios desde o período histórico da renascença.

4. ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS

Serão analisadas algumas interferências encontradas nas produções dos alunos, do ensino fundamental da Escola Indígena *Nãdejara-Polo*, município de Caarapó-MS. Os professores indígenas e não indígenas dessa escola são orientados a não desconsiderar os aspectos culturais da comunidade no ensino aprendizagem da segunda língua, mas entendem que é necessário ampliar os conhecimentos linguísticos de maneira que possam propiciar novos conhecimentos e o acesso a outros valores da língua. Nessa perspectiva, as análises aqui realizadas nas produções escritas mantiveram-se atentas às construções textuais que caracterizavam as marcas de transferências linguísticas, bem como nas hipóteses de registro ortográfico de vocábulos em língua portuguesa.

Realizamos um agrupamento do que consideramos interferências, o que chamamos de categorias. Assim, elencamos categorias da sintática e morfológica como:

- » marcação de número de concordância,
- » redução da flexão verbal
- » marcação de gênero

4.1 - CATEGORIA MARCAÇÃO DE NÚMERO E CONCORDÂNCIA

Com relação à marcação de número e concordância, Câmara Jr. (1986) é enfático em afirmar que em português não podemos deixar de considerar a concordância, em gênero e número, tanto do adjetivo como do substantivo e exemplifica com *belo rapaz, belos rapazes*. Perini (1996, p. 188) acrescenta que em português a concordância verbal “limita-se a atribuir funções aos sintagmas nominais de nível oracional [...]” e aponta a existência de dois tipos de concordância: a que leva em consideração o sujeito da oração e a que leva em consideração os diversos elementos nominais (substantivos, adjetivos, artigos, numerais e pronomes).

Essa consideração apontada pelos estudiosos não fica evidente nos fragmentos destacados (PT1/PT2)⁵⁰, pois há uma diferença de registro entre a língua dos *Ñandejaras* e o português. O fato do artigo ou do pronome estar no plural não gera uma relação obrigatória de plural, por isso a construção dos seguintes fenômenos fonológicos apontados nas produções textuais dos alunos:

[...] várias coisa (PT1)

⁵⁰ PT relaciona-se a produções textuais dos alunos, que foram numeradas de 1 a 6.

[...] Os povo (PT2)

[...] Os cacique (PT1)

4.2 - CATEGORIA-REDUÇÃO DA FLEXÃO VERBAL

As produções analisadas foram marcadas por uma frequência de combinações que chamamos de redução da flexão verbal. Em PT1 e PT5 encontramos a marca do verbo no singular com sujeito no plural marcando a ausência de concordância verbal, característica padrão da língua portuguesa. Essa construção do sujeito no plural e verbo no singular revela a propensão para o uso da redução da flexão verbal. Veja os fenômenos encontrados nas produções textuais referentes à categoria:

[...] as lideranças fazia (PT1);

[...] alguns índios já usa (PT5);

Em estudos realizados por Chaves (1987) e Souza (2009), acerca da interferência das línguas espanhola e guarani explicam que essas marcações na língua são decorrentes de fatores históricos e pela motivação da própria necessidade de comunicação diária entre comunidades. O fato de a Escola Indígena *Nãdejara*-Polo estar nas imediações da cidade de Caarapó constitui um fator relevante para outras interferências.

A redução da flexão verbal já foi estudo de Silva Neto (1976) que apontava como perda das terminações relativas às primeiras, segundas e terceiras pessoas como uma questão de emergência e necessidade de inserção no meio cultural. Com relação à língua portuguesa, a indígena e as dos negros assim explica: “Como se vê, há muitas semelhanças entre o português dos índios e o português dos negros. Isto é, aliás, bem natural, pois tanto o índio quanto o negro, aprenderam o português como língua de emergência, obrigados pela necessidade” (SILVA NETO, 1976, p. 36).

A redução da flexão verbal constitui interferências de uma língua de contato sobre a outra dada a situação de contato linguístico e as semelhanças entre as duas línguas. Ao examinar as reduções e a concordância verbal observa-se nas amostras a ausência de concordância verbal entre os sintagmas, conforme constatou D'Angelis (2004, p.71), apontando que "não existe concordância de número entre verbo e seus argumentos na língua Kaingang". A conclusão de D'Angelis parece estar vinculada com o que depõe os fragmentos destacados em nosso estudo à medida que a ênfase está no núcleo do sujeito e não nos complementos.

4.3- CATEGORIA - MARCAÇÃO DE GÊNERO

Outra categoria, que denominamos de marcação de gênero, caracteriza-se pela ausência de concordância do gênero. A construção de textos com sujeito do gênero feminino e ou masculino conforme (PT3/PT4/PT6) atestam para o fator do contato linguístico. Quanto maior for o contato dos indígenas com as comunidades não indígenas, maior será a influência da língua portuguesa sobre a escrita dos alunos indígenas. Em se tratando de escolas indígenas, cujo bilinguismo torna-se uma necessidade é comum a influência e o uso do português pelos indígenas pela situação de comunicação. Veja os seguintes fenômenos encontrados nessa categoria:

[...]a minha dia-a dia (PT3)

[...]o meu família (PT4)

[...]O nosso cultura (PT6)

Nessa questão da segunda língua, Lopes (2009) em seus estudos sobre os gêneros aponta que os falantes do português em Tongas da Ilha

de São Tomé, não tinham a prática do uso da concordância em gênero em suas escritas e muitos deles não encontravam relevância. Notamos nos fragmentos em destaque (PT3; PT4; PT6) uma semelhança com o que ensina o estudioso ao combinar na sua escrita concordância de gênero. Vale destacar que para falar prevalece o uso dos pronomes possessivos (meu, minha, nosso) ao referirem a família, a cultura, ao dia a dia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intenso contato dos alunos da escola Ñandejara com a língua guarani leva a mudanças significativas na língua portuguesa, na forma de usar a escrita e a fala dos alunos. No cotidiano das aulas, foi observado um número elevado de palavras com influências na escrita, sobretudo do guarani, o que justifica a intenção desse estudo com o objetivo de conhecer quais aspectos da língua materna (guarani) estão presentes nas produções textuais dos alunos da Escola Indígena Ñandejara-Polo. Isso só corrobora a afirmação de que é necessário um bom programa de ensino nessa área, visando principalmente à produção textual subsidiada pela pedagogia culturalmente sensível. Dessa forma, a pretensão é nada mais que ajudar os estudantes e a comunidade indígena a entender que as línguas podem ter suas variações linguísticas e, podem sofrer transformações ao longo do tempo, mas que nem uma e nem outra é menos ou mais relevante. As duas podem enriquecer os falantes e o repertório verbal de sua comunidade. E isso é um fator importantíssimo para que possam compreender que cada povo tem sua maneira de se expressar e sua escrita e cada um deve respeitar o outro e se orgulhar de sua língua, que podem sobreviver juntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONIN, Iara Tatiana, (1998). Professores indígenas: resistência em movimento. *In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar indígena de Mato Grosso. Cuiabá. Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil.*
- BARBOSA, Jefferson Machado. *Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira/Brasil com o Departamento Santa Virgínia/Paraguai: um estudo de caso etnográfico.* Dourados/MS. Março/2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. *Diversidades Linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente.* Campinas – SP. 2001.
- CARDOSO, V. F. A língua Guarani e o português do Brasil. *In: Volker Noll e Wol Dietrich (Orgs.). O Português e o Tupi no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2010.
- CARVALHO, Marcio Palácios & BUENO, Elza Sabino da Silva. *As línguas em contato numa escola pública de Bela Vista-MS: fronteira Brasil-Paraguai.* Web-R e v i s t a S O C I O D I A L E T O. Vol. 3. N. 9 m a r. 2 0 1 3. p.127-142.
- CHAVES, A. S. *A ordem VS no português da fronteira.* Dissertação (Mestrado) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas.* Liames –Línguas Indígenas Americanas. Campinas: IEL- Unicamp, n 4, 2004 , p.71-81.
- DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, filologia.org.br acesso em dezembro de 2009. SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica. Série institucional).
- LADEIRA, M. E. 1981. Sobre a língua da alfabetização indígena. *In: Comissão Pró-Índio de São Paulo. A questão da educação indígena, 172-76.* São Paulo: Brasiliense.
- LIMA E SILVA, Moana. Bilinguismo e escrita em português de falantes nativos do *Literaturas Indoamericanas.* Temuco, Chile: Universidad La Frontera, 2006.
- LOPES, Norma da Silva. 2009. *Um estudo do gênero nos Tongas e em Helvécia: uma comparação.* Pápiá 19: 141-151.

LUCCHESI, Dante; MACEDO, Alzira. 1997. *A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu*. *Papia*9: 20-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1997. A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada* Campinas: UNICAMP/IEL, nº 30.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. 1996. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Letras. 13 ed..

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: ed. da UFG, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. 1998. Referencial curricular para as escolas indígenas. Brasília: MEC.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. (2 ed.) São Paulo: Ática, 1996.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de pp.159-199.

SANTOS, Lílian Abram dos. Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores WAJAPI. *Cadernos de educação Escolar Indígena-3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005.

SANTOS, M. E. P. *Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasiguaias nas Escolas de Foz do Iguaçu: Uma Abordagem Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. Curitiba:UFPR, 1999.

SILVA NETO, Serafim. 1976. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Presença.

SMANIOTTO, Celso Rubens, Ramires, Lídio C., Skowronski, Leandro. *Atlas socioambiental terra indígena Té'yikue/organização* - Campo Grande: UCDB, p.31, 2013.

SOUZA A. A. A.de. O balaio do bugreSerejo: História, memória e linguagem. *In: Patrimônio e Memória*. UNESP - FCLAs -CEDAP, v5, n.2 p123-141- dez. 2009.

TEIS, Denize Terezinha. Inferências Linguísticas Bilíngües em Produções escritas. *Revista Trama* - Volume 3 - Número 5 - 1º Semestre de 2007 - p. 7 3 - 8 7 Versão eletrônica disponível na internet: www.unioeste.br/saber. Acesso em: 5 abr. 2020.

JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS, DENTRO E FORA DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA-PÓLO, DA ALDEIA TE'YIKUE, MUNICÍPIO DE CAARAPÓ

Liliane Ines Weirich
Josimara dos Reis Santos

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça

BROUGÈRE, 2001, p.105

O presente trabalho visou verificar quais são as brincadeiras (práticas corporais) usadas pelas crianças Guarani/Kaiowá, da Aldeia Te'yikue, dentro da escola *Ñandejara Polo*, localizada no município de Caarapó – MS e fora da mesma, e se há presença de corporeidade em tais práticas. Para tanto, foi construída a seguinte problemática: quais práticas corporais estão mais presentes entre as crianças Guarani/Kaiowá da aldeia Te'yikue? Existe a presença da corporeidade?

Inicialmente, apresenta-se o contexto histórico dos Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul, e a situação atual de vivência dos mesmos dentro da Aldeia Te'yikue, o campo de pesquisa. A construção da problemática da pesquisa centra-se nos parâmetros metodológicos de Parlebas (2001), citado por Marin e Ribas (2013, p. 29) “há uma lógica interna que rege o funcionamento do jogo e da brincadeira tradicional”. Tal lógica está composta pelos seguintes fatores: (1) regulamentação

da brincadeira e do jogo; (2) relações com o espaço; (3) relações com o tempo; e (4) jogadores e materiais. São estes fatores descritos acima que nortearam a compreensão dos jogos durante a observação. De acordo com esses parâmetros criou-se duas tabelas, uma para explicar as brincadeiras dentro da escola e outra para as do entorno.

As tabelas apresentam descrições dos jogos e brincadeiras praticados pelas crianças Gurani/Kaiowá, da Aldeia Te'yikue. Através das mesmas é possível perceber as corporeidades existentes, que são observadas tanto pelos movimentos presentes nos jogos e brincadeiras, como através de atividades lúdicas relacionadas aos exercícios mentais, visto que a corporeidade só existe quando associa mentalidade e movimento do corpo. Para a elaboração deste trabalho realizou-se pesquisa de campo, visto que a mesma se configura como uma das técnicas principais na coleta de dados, para posteriores reflexões de acordo com DaMatta (1987), em que a observação *in loco* foi fundamental. O estudo se pautou em técnicas como a observação participante, entrevistas e fotografias.

1. OS GUARANI/KAIOWÁ, BREVE APRESENTAÇÃO

Os Guarani/Kaiowá pertencem ao tronco linguístico Tupi-Guarani. Durante muito tempo os Guarani/Kaiowá viveram em seu território, porém, com o povoamento crescente de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, principalmente após a Guerra da Tríplice Aliança e da atuação da Companhia Matte Laranjeira, seu território foi atingido em cheio pela investida colonizadora (Brand, 1997), passando, mais tarde, por um processo de confinamento, com a criação de oito reservas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). De acordo com Brand (1997), “A ação do SPI e do Governo do Estado, ao criar essas oito Reservas de terra para usufruto dos índios Kaiowá/Guarani, sinaliza e oficializa o processo de confinamento compulsório”. (1997. p. 115). Atualmente, as reservas apresentam um espaço muito reduzido em relação à quantidade

de habitantes, o que faz com que surjam conflitos entre fazendeiros e os Guarani/Kaiowá.

Atualmente, esse povo totaliza, em Mato Grosso do Sul, em torno de 50 mil pessoas, distribuídas por 30 aldeias em 20 municípios do estado. A sobrevivência dos Guarani/Kaiowá consistia na coleta de alimentos na mata, na caça e pesca, além de cultivarem uma ampla variedade de vegetais, como: batata, mandioca, feijão, amendoim e milho (ISA, 2014). Hoje, a base econômica dos Guarani/Kaiowá é a produção de alimentos, como milho, mandioca, batata, feijão, banana, cana-de-açúcar, cará e muitos outros.

A organização social dos Guarani/Kaiowá está composta por rezadores e líderes políticos. Os rezadores, chamados *Ñanderu*, são mestres tradicionais que mantêm viva a cultura, as tradições e os costumes dos mesmos. Nota-se também uma forma garantida de manter viva a organização em torno da religiosidade tradicional e de formar as pessoas para a vida através dos valores internos, para isso adotam práticas de valorização da cultura em vários aspectos, como no campo da educação, com a difusão de elementos que revivem a tradição.

A educação para nós Guarani/Kaiowá é a incessante busca da perfeição humana através da vivência na religiosidade tradicional *ñande reko marangatu* (nosso jeito de ser sagrado), esta prática envolve em todo o momento da vida das crianças, dos jovens, das mulheres e dos homens a partir da orientação dos mestres tradicionais o *teko haruvicha* (o batismo da criança), *kunumi pepy* (iniciação dos jovens), *avartikyry* (festa religiosa da colheita do milho) e são divididos em dois momentos *jerosy mbyky* (canto e dança mais curta) e *jerosy puku* (canto e dança mais longa que vai até o dia amanhecer). (OLHARES CRUZADOS, 2011. p. 66).

2. O CAMPO DE PESQUISA: RESERVA TE'YIKUE

Dentre as Reservas Indígenas criadas pelo Estado, como mencionado acima, encontra-se a Te'yikue, localizada no município de Caarapó, onde foi realizada a pesquisa. De acordo com Careaga (2012, p. 40), "A atual Terra Indígena Caarapó é uma das reservas instituídas pelo SPI na década de 1920, mais precisamente em 20 de novembro 1924. O decreto nº 684 reservou uma área de 3.600 hectares, sob o nome de Posto Indígena José Bonifácio".

A Aldeia Te'yikue, como é denominada pelos indígenas, encontra-se a aproximadamente 20 km da cidade de Caarapó, cujo acesso se dá através de rodovia estadual que liga esse município ao de Laguna Caarapã. Te'yikue, significa, em guarani, "aldeia antiga" ou "lugar que foi morada". Possui 3.600 hectares e apresenta em torno de 5.000 habitantes, a situação jurídica da mesma consta como homologada e registrada, de acordo com o (ISA, 2014).

O território da Aldeia Te'yikue apresenta uma grande riqueza ambiental, com áreas livres, vasta vegetação, matas, bastante água, trilhas, estradas e ligações entre casas e outras aldeias, constitui-se assim uma grande diversidade de espaços.

O mapa abaixo demonstra a localização e a quantidade de matas que existe dentro da Te'yikue. Apesar da diversidade de vegetação, não existe muita área de floresta, o que dificulta aos Guarani/Kaiowá a sobrevivência a partir da caça, fazendo com que muitos busquem outras atividades fora da reserva, como as atividades remuneradas nas fazendas e na cidade de Caarapó, além da usina de açúcar e álcool existente na região.

brincadeiras das crianças, a roda de tereré, o cochilar na rede. A aldeia conta também com energia elétrica, o que favorece a posse de equipamentos como televisores, *videogames* e *tablets*. A Aldeia Te'yikue possui também casas de reza *oga'posy* e um ponto de cultura.

Figura 2. Casa de reza (imagem interna e externa)



Fonte: Liliane, Caarapó, 12 de Novembro de 2016.

A comunidade Guarani/Kaiowá da Aldeia Te'yikue sobrevive da venda de produtostais como: mandioca, abóbora, milho verde, que são plantados dentro da reserva. Além do plantio de várias espécies, os Guarani/Kaiowá da Te'yikue apresentam uma facilidade para a realização de artesanato, que são confeccionados a partir de produtos naturais como: sementes e penas. Eles confeccionam para a venda: cordões, brincos, cestos, colares, flechas, mbaraká e pulseiras. Esses produtos são vendidos na aldeia, em dias de eventos festivos, e também são levados para a cidade quando há encomenda.

3. O LOCAL DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA POLO.

A reserva Te'yikue possui 5 escolas, sendo a escola Indígena *Ñandejara Polo*, vinculada à rede municipal de ensino, e mais 3 extensões: escola Saverá, escola Lóide Bonfim e escola Bocajá. Além disso, possui 1

escola Estadual de Ensino Médio, *aYvy Poty*. O total de alunos, em 2016, foi de 53 estudantes da Educação Infantil e 1.502 do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Deste total, 36 estudantes da Educação Infantil e 840 do Ensino Fundamental estão matriculados na Escola Polo, que foi escolhida para o presente estudo.

A Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo foi oficializada como uma instituição de ensino cuja “educação é diferenciada”, em cumprimento do Art.78 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1996:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; 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, LDB. 1996)

Hoje, o prédio da escola Ñandejara Polo possui 13 salas de aula, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 sala de tecnologia, 1 quadra de esportes coberta, 1 sala de atendimento psicológico e 1 conservatório de música. Os alunos são, em sua maioria, indígenas da etnia Guarani/Kaiowá e os professores são 57 indígenas, sendo 22 com formação superior, e 9 não indígenas, todos com formação superior. Os gestores da escola (diretor e coordenadores pedagógicos) são professores indígenas. Dessa forma, a escola visa se constituir em espaço de diálogo intra e extra-aldeia, propiciando o trânsito dos saberes.

Neste contexto, a escola indígena Ñandejara da aldeia Te'yikue é

desafiada e assume papel fundamental, por seu compromisso de recuperar, valorizar e dinamizar a cultura e a identidade Guarani/Kaiowá, consolidando a heterogeneidade étnica diante da perspectiva homogeneizadora.

O mundo globalizado ronda a escola, portanto faz-se necessário dialogar com o 'jeito de ser' Guarani/Kaiowá com os conhecimentos ditos universais. Assim, a equipe escolar busca *des*-configurar o tipo de escola formal não indígena e visa construir espaços estratégicos que possibilitam as práticas educativas com metodologias inerentes aos povos Guarani/Kaiowá. Para isso, foi criada uma unidade experimental, que é um espaço reservado para cultivo de hortaliças e legumes, frutas e mandioca, criação de porcos, galinhas e coelhos.

Figura 3. Alunos plantando na unidade experimental



Fonte: Liliane, Caarapó, 12 de Novembro de 2016.

O mesmo espaço também é usado para ensinar os alunos atividades como preparo do solo, plantação, manutenção das plantações e colheita, além do resgate e reprodução de sementes que dos mais antigos. A escola possui educação diferenciada, com calendário específico de acordo

com a realidade e as demandas da comunidade. Além do cultivo de roças e hortas os alunos da Ñandejara participam de projeto de criação de galinhas e se dedicam à produção de viveiros de plantas, que são utilizadas na recuperação de nascentes e no processo de reflorestamento.

A escola Ñandejara possui uma orquestra de violões, denominada Orquestra de Violões Guarani, e tem desenvolvido encontros acadêmicos e científicos, como o Fórum de Educação, que já está em sua 20ª edição. A partir desse breve perfil da escola esperamos caracterizar o espaço onde ocorrem muitas das brincadeiras infantis aqui abordadas, sendo que há outras que se desenvolvem no entorno escolar.

4. O CONCEITO DE CORPOREIDADE

Ao discutir sobre brincadeiras praticadas pelas crianças Guarani/Kaiowá, na Aldeia Te'yikue, é preciso refletir sobre o modo como a corporeidade se manifesta e determina essas atividades lúdicas. Corporeidade é um derivado do corpo, é tudo que pode preencher um espaço, é a maneira pela qual se utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo, é um estado corporal não inerte, isto é, em movimento. De acordo com Gaya (2006):

[...] meu corpo, este corpo de carne, ossos e vísceras; este corpo que joga, dança, faz esportes, canta interpreta e representa histórias; este corpo mais ou menos bonito ou feio; mais ou menos forte ou fraco, mais ou menos habilidoso; mais ou menos feliz ou triste; mais ou menos deprimido ou ansioso; este corpo sempre carente de aprendizagens, vive o mundo real. É a minha forma de estar no mundo. Assim, por mais que a arrogante prepotência de ser racional queira negar minha corporeidade sou antes de tudo um corpo no mundo. Como afirma Damásio (2000)

não há mente sem corpo. Portanto, é chegada a hora da escola e sua pedagogia o acolherem e o reconhecerem. (GAYA, 2006, p.255)

Gaya afirma que se não existe corpo, não existe mente. É a mesma coisa que dizer que para existir uma alma, deve existir um corpo, porém, esse corpo deve conter movimentos, pois, podemos exemplificar uma mesa: ela é um corpo, porém inanimado, sem movimento, portanto, não existe a alma, ou a mente. Enquanto que uma criatura é formada por corpo e mente, portanto, a mesa não apresenta corporeidade, enquanto que o ser humano apresenta, segundo Porpino:

A partir do conceito de corporeidade é possível entender o corpo como possuidor de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência de outros corpos, e que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se, a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa. Restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos, numa época (século XX) em que a predominância do racionalismo ainda se faz presente (PORPINO, 2006, p. 63)

O corpo é direcionado pela mente que é geradora de conhecimentos, produtora de saberes, onde são controlados sentimentos como ódio, amor, sensações de frio, calor, entre outros. Se questionarmos um jovem ou uma mulher sobre seu corpo, naturalmente vão citar quanto ao seu peso que não é ideal, ou a musculatura que precisa ser formada, ou um defeitinho aqui outro ali. Essas “qualidades” ou “defeitos” questionados pelos atores, nos leva a desenvolver experiências voltadas a práticas de exercícios físicos, massagens corporais, relaxamento, algum tipo de esporte. Quando alguém começa a buscar pela mudança corpo-

ral, a mente começa a trabalhar o corpo de acordo com o que agrada a cada um, isso é a corporeidade, é a mente controlando o corpo conforme os desejos de cada um.

O conceito de corporeidade, enquanto movimento, está muito presente entre os Guarani/Kaiowá, desde a infância até a fase adulta, pois eles deslocam-se por muitos lugares, geralmente a pé, fazem percursos da cidade até as reservas e, dentro das reservas, circulam pelas casas de parentes e amigos, através de carreiros. De acordo com Pereira (2004), quando os adultos fazem isso, sempre estão acompanhados das crianças.

A ideia principal deste trabalho, além de verificar quais são as brincadeiras praticadas pelas crianças da Te'yikue dentro e fora da escola Ñandejara, é analisar a presença da corporeidade nas mesmas, entendida aqui como movimento.

5. JOGO, BRINCADEIRA E BRINQUEDO

Segundo Freire (2002) 'jogo' é tudo aquilo que a percepção disser que é jogo. Um ano depois, esta afirmativa foi ratificada com a compreensão de Freire e Scágli (2003) de tal percepção é significativa, pois, "[...] jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam" (2003, p. 33).

Por isso, cada indivíduo traz consigo um conceito sobre a palavra e sobre o ato em si, de acordo com Scágli (2003, p.46) explica que "a palavra jogo é aplicada de forma irrestrita, principalmente em nossa língua (idioma), que atribui ao jogo uma enorme amplitude de significados". O autor argumenta que este fato "pode ser comprovado com uma simples pesquisa no dicionário Houaiss (2001, p.1685), no qual o

verbetes “jogo” ocupa praticamente uma página inteira desse dicionário, constituindo-se, se não o maior, um dos maiores de seus verbetes”. Outro autor, Brougère (1998, p. 16) argumenta sobre o ‘jogo’ remetendo-o ao meio social onde é realizado: “a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado”.

Já a ‘brincadeira’, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa editado por Ferreira (2007), está definida como ação de brincar, divertimento; gracejo, zombaria, gozação. Segundo o mesmo Dicionário, ‘brinquedo’ é definido como: objeto feito para divertimento das crianças; divertimento entre crianças. E ‘jogo’, ainda no mesmo dicionário significa: Brincadeira, divertimento. Conjunto ou série de peças, da mesma espécie, que fazem parte de um mesmo mecanismo ou máquina.

No documento (BRASIL, 1998, p. 22), o “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. A criança se comunica através de gestos, sons e por meio do brincar ela desenvolve a imaginação. Outros fatores também são desenvolvidos no brincar, tais como: atenção, imitação, memória. “Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais”.

Ampliando a compreensão do brincar e jogar, Brougère (1998, p. 93) argumenta que a ‘brincadeira’ é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É um meio de inserção cultural, apropriação e criação da cultura lúdica infantil. A brincadeira livre ganha importância como um fim em si mesmo. O brinquedo e a brincadeira estão interligados, segundo o mesmo autor:

O brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Ele é,

antes de tudo o suporte de uma representação e a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos. (BROUGÈRE, 1997, p.08)

O autor afirma que, o ‘jogo’ e o ‘brincar’ são importantes para o desenvolvimento da criança. No brinquedo acontecem as maiores aquisições de uma criança, e são elas que se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade. Forma-se uma nova relação entre o que a criança vê, sua percepção visual, e o que a criança pensa, o significado que aquela ação e aquele objeto tem para ela naquele momento. Para Brougère, o que caracteriza o jogo é menos o que se busca, do que o modo como se brinca, é o estado de espírito com que se brinca. Outro autor, Freire (2002) argumenta sobre o jogo na educação, explica que esta prática é uma atividade que estimula a aprendizagem: “O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se o considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol: ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (FREIRE, 2002, p. 87).

Ambos os autores, Brougère e Freire, atribuem valiosos significados ao mundo da imaginação. Brougère (2009) considera que há uma relação da brincadeira com a cultura lúdica. Portanto, há um começo, um ‘primeiro grau’, compreendido pelo autor como a ‘realidade’, aquilo que existe de verdade em seu cotidiano. A “cultura lúdica são todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças”, explica o autor. E é este contexto que permite construir outra fase do brincar, denominada pelo autor de “segundo grau”. O “segundo grau” significa o “mundo imaginário”, característica da brincadeira que se refere ao “faz de conta”. Freire (2002) considera o “faz de conta” um jogo com forte presença de situações imaginárias.

O jogo como desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e de construção, até chegar ao jogo social.

No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização, o segundo é o de faz-de-conta, a fantasia, o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras (FREIRE, 2002, p 69).

Neste diálogo, junto aos autores, entende-se que quando a criança atua no “segundo grau” (imaginário), ela “mantém a relação com a realidade”, que é o “primeiro grau”. Assim, elas desenvolvem a “cultura lúdica”, a qual está composta dos jeitos de fazer, das regras e dos hábitos próprios de suas sociedades.

Apesar dos conceitos apresentados acima, foi necessário verificar o que os Guarani/Kaiowá, entendem por jogos e brincadeiras, para isso conversou-se com um professor (que aqui iremos chamar de interlocutor 1), segundo ele: “A brincadeira seria algo que acontece por diversão, em qualquer lugar, o passar de um momento, uma forma de um lazer”. Já o “jogo, pra nós, é o que tem regras”. Uma disputa entre quem ganha e quem perde, com isso percebe-se a diferença entre as brincadeiras, vistas como algo mais descontraido e o jogo como disputas em que se tem o vencedor e o perdedor.

6. CRIANÇAS GUARANI/KAIWÁ

Os índios Guarani/Kaiowá mais idosos acreditam que as crianças são fontes de saber, por isso respeitam suas vontades. Os autores Nascimento, Urquiza e Vieira (2011), destacam que a criança é a esperança da comunidade indígena, e a educação escolar da criança começa a partir dos sete ou oito anos, pois até aí, necessita da educação da família, para aprender a obedecer e respeitar os mais velhos, nesta fase as crianças aprendem também a respeitar o sagrado, que geralmente é relacionado à natureza.

A educação indígena no Brasil, desde a chegada dos jesuítas, no século XVI, sempre foi preocupação do governo e sociedade em geral, pois é uma educação diferenciada, de acordo com a citação a baixo:

Nestes cinco séculos de contato, depois de passar por várias fases com diferentes agentes e propostas direcionadas e/ou influenciadas pelos padrões culturais europeus, vivemos neste momento, amplas manifestações de movimentos e lideranças indígenas, iniciados há mais de trinta anos, que reivindicam melhores condições de vida, recuperação dos territórios e, especialmente, uma educação que respeitem as suas especificidades e a diversidade cultural. (NASCIMENTO, URQUIZA E VIEIRA, 2011, p.24).

As crianças têm capacidade de criar, reinventar, transmitem culturas e saberes, não só entre elas, mas para os adultos, reconhecem a existência de culturas no espaço ou território onde se encontram, para isto, muitas vezes utilizam-se de brincadeiras:

As brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico. (NASCIMENTO, URQUIZA E VIEIRA, 2011, p.33).

As crianças Guarani/Kaiowá crescem em meio às atividades dos adultos, acompanhando suas mães em tudo, aprendem a caminhar nas trilhas da aldeia, e quando começam a frequentar a escola passam a entender o sentido do tempo e do espaço, é também o momento onde elas passam a conhecer a liberdade. De acordo com Nascimento (2006):

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta

do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo. (NASCIMENTO, 2006, p.08)

Ser criança Guarani/Kaiowá é participar de tudo o que acontece na aldeia, é ter noção de espaço e tempo, é saber nadar, reconhecer plantas, dominar o espaço geográfico da aldeia, aprender costumes, crenças e tradições. A criança Guarani/Kaiowá sabe transmitir saberes, aprender e ensinar aos que não sabem, até mesmo aos professores. Sem querer, interagem e praticam a interculturalidade.

Quanto às brincadeiras das crianças Guarani/Kaiowá, elas próprias confeccionam alguns de seus brinquedos, como as pequenas bolinhas feitas de argila, que são usadas para caçar pássaros, além disso, produzem também os estilingues, que são confeccionados a partir de troncos de árvores com formato de “y”.

Não raro, também se encontra brinquedos industrializados, que são comprados nas áreas urbanas próximas às aldeias, conforme discorre Nascimento, Urquiza e Vieira: “assim é possível encontrar bonecas, carrinhos, bolas, jogos de cartas de desenhos que são transmitidos pela televisão, inteiros ou parcialmente destruídos, nas habitações que têm crianças” (2011, p.60). Na aldeia Te’yikue é comum as crianças terem brinquedos industrializados.

Entre os jogos que as crianças Guarani/Kaiowá mais gostam de praticar, está o futebol, visto que, é o único esporte incentivado pela escola nas aulas de educação física. Outro jogo que fascina essas crianças são as bolinhas de vidro, conhecidas como: burquinha, ou bola de gude.

Entre as meninas, o tradicional jogo das Três Marias, que é confeccionado com quadrados de pano, cada uma com 04 a 06 cm de lado, cheias de areia, é substituída por pedrinhas de brita. São utilizados três destes quadrados em cada jogo. Elas procuram um local

que seja plano, principalmente onde há uma calçada (o piso da escola, por exemplo) e lá demonstram suas habilidades. Quem primeiro supera todas as etapas deste jogo é a vencedora. Também foram encontradas meninas jogando com outros objetos de pano, mas, na ausência deste é rapidamente feita a substituição por algo que possa cumprir a mesma função. (NASCIMENTO, URQUIZA E VIEIRA, 2011, p.60).

Outro costume que a família ensina às crianças Guarani/Kaiowá é no cuidado das crianças pequenas, as mais velhas têm a responsabilidade de cuidar das mais novas, brincando, alimentando e zelando. As meninas aprendem a cuidar da casa, cozinhar, enquanto que os meninos participam das atividades na roça, buscam água e lenha.

Dentre as tarefas das crianças, ainda estão: descascar mandioca e cana-de-açúcar, cortar carne e cuidar do gado bovino e equino, como dar: água, alimento e colocar para pastar.

Segundo Schaden (1962, p.67) “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.”. Muitas vezes, de acordo com Pereira (2002), isto está vinculado à educação que a criança Guarani/Kaiowá recebe⁵¹.

Os indígenas possuem muitos jogos e brincadeiras vinculados aos seus contextos reais. Alguns são bastante conhecidos por vários povos indígenas e outros também são comuns entre os não índios, como a peteca e a perna de pau. Existem brincadeiras que só as crianças jogam e outras são jogadas por todos, tanto crianças quanto jovens e adultos.

⁵¹ “A criança recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade”(PEREIRA, p. 170, 2002).

Os papéis sociais são bem definidos em algumas etnias indígenas, de forma que há brincadeiras só de menino, outras só de menina, as quais são pontuadas de acordo com a realidade deles. Como são autônomos em vários aspectos sociais, há também jogos que exigem a confecção do brinquedo correspondente, antes do jogo começar. Para tanto, os pequenos recebem orientação dos adultos, pois precisam procurar na mata o material certo e a técnica de sua confecção, todo este contexto já inclui o brincar (ISA, 2014). A partir da ideia de corporeidade veremos as lógicas presentes nos jogos e brincadeiras desenvolvidas por crianças Guarani/Kaiowá da aldeia Te'yikue, também se identificará quais e como são realizadas as brincadeiras.

7. FORMAS DE BRINCAR E JOGAR ENTRE AS CRIANÇAS GUARANI/KAIOWÁ DA TE'YIKUE

7.1. ATIVIDADES QUALIFICADAS COMO BRINCADEIRAS QUE OCORREM NA ESCOLA.

As observações realizadas no interior da Escola Nãdejara Pólo aconteceram tanto nos horários das aulas de Educação Física quanto nos intervalos, no decorrer dos meses de outubro e novembro de 2016. O registro da lógica de cada brincadeira seguiu os critérios estabelecidos por Parlebas (2001) e adaptados por Marin e Ribas (2013), que são: materiais utilizados; descrição do jogo; número de jogadores e funções; espaço do jogo; e sistema de pontuação.

Os critérios apresentados acima foram utilizados somente para caracterizar a lógica das práticas corporais, que por sua vez, receberam uma denominação obtida através das análises de Freire e Scágliã (2003), as mesmas envolvem o movimento do corpo, associado à mente, que por sua vez só é possível na medida em que se pratica: jogos simbólicos⁵²;

⁵² O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, aproximando a criança do mundo real.

jogos de construção⁵³; jogos de regras⁵⁴; brincadeiras populares; atividades/fundamentação de esportes; esportes com bola; esportes coletivos. A análise das práticas corporais neste trabalho seguiu o referencial teórico de Brougère (1999) e o referencial de Freire e Scáglia (2003). A seguir, o Quadro 1 traz a sistematização dos jogos e brincadeiras, de acordo com a predominância considerada a faixa etária praticante.

Quadro 1. Espaço da Escola – critérios de Marin e Ribas (2013)

Escolaridade Prática Corporal	Material Utilizado	Descrição do jogo	Número de jogadores e Funções	Espaço de Jogo	Sistema de pontuação
Educação Infantil. Brincadeira popular	Bola de futebol de campo	Grupo de meninas e meninos manipulavam com os pés uma bola, passavam de um para o outro e chutavam com as pontas dos pés.	3 jogadores. Parceria entre o trio na troca de passes.	Canto do pátio da escola.	Não havia.
Ensino Fundamental, 5º ano. Brincadeira popular	Peteca construída artesanalmente com palha de milho e penas de galinha.	1 grupo de meninos e 1 grupo misto, jogando peteca, manipulando-a com as mãos.	Em torno de 7 alunos cada, com oscilação de frequência. Em círculo, rebatiam a peteca sem uma organização prévia.	Pátio da escola, durante intervalo das aulas. No gramado.	Não havia.
Educação Infantil. Jogo de construção	Peças de plástico de encaixar	Meninas brincavam em grupo construindo objetos significativos com as peças de encaixar, de plástico.	Grupo único, acoradas em círculo.	Fundo da sala de aula.	Não havia.
Educação Infantil. Jogo de construção	Quebra-cabeça industrializado, madeira.	Meninos montando quebra-cabeça.	Grupo único, envolvido na atividade.	Meio da sala de aula.	Não havia.

⁵³ O jogo de construção acontece quando as crianças usam, transformam objetos e materiais variados (sucatas, por exemplo) e criam novos produtos.

⁵⁴ Os jogos com regras são aqueles que surgem elementos que vão reger comportamento e as atitudes nos jogos, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe ou já recebeu.

Ensino Fund. 1º ano. Jogo simbólico	Boneca	Meninas brincavam com bonecas, como se as mesmas fossem suas filhas. Trocavam as roupinhas e cantavam canções de ninar.	Dois grupos.	Um grupo na lateral da quadra, e outro fora da quadra, na grama	Não havia.
Ensino Fund. 1º ano. Jogo simbólico	Carrinho	Meninos brincavam de carrinho, na grama, empurrando como se estivessem seguindo por uma estrada.	Grupo único.	Pátio da escola, horário de aula de E.F., no gramado.	Não havia.
Ensino Fund. 5º ano. Jogo intelectual.	Tangran	Meninas montavam um tangran, individualmente, sentadas embaixo da sombra de árvores.	Individual.	Ao lado da escola, na sobra de árvores.	Não havia.
Ensino Fund. 5º ano. Jogo intelectual.	Jogos de tabuleiro	Meninas brincavam com jogos de tabuleiro com dado, embaixo da sombra de árvores.	Dupla.	Ao lado da escola, na sobra de árvores.	Não havia.
Ensino Fund., 2º ano. Jogo popular.	Coelhinho sai da toca	Meninos e meninas brincavam todos juntos no pátio da escola, sob o comando do professor executavam as ações da brincadeira.	Grupo único.	No pátio da escola.	Não havia.
Ensino Fund. 1º ano. Jogo simbólico	Alongamento	Meninos faziam alongamento antes de jogar futebol, no pátio de chão batido da escola. Repetiam os movimentos que os jogadores costumam fazer antes dos jogos.	Grupo único.	No pátio da escola.	Não havia.
Ensino Fund. 3º ano. Jogo popular.	Pega-pegas de corrente	Meninos e meninas juntos com o professor, brincavam de pega-pegas unidos pelas mãos, na quadra da escola.	Grupo único	Na quadra da escola.	Não havia.
Ensino Fund. 2º ano Jogo popular	Futebol misto	Meninos e meninas, misturados, jogavam bola na sombra de um pomar de mangas, usando a ponta dos pés, e desviando das mangueiras.	Dois grupos.	Pomar da escola.	Não havia.

Ensino Fund. 2º ano Jogo de regras	Futebol feminino	Meninas faziam um jogo de futebol entre elas, na quadra da escola.	Dois grupos.	Na quadra da escola.	Cada gol contava um ponto.
Ensino Fund. 2º ano. Jogo de regras	Futebol masculino	Meninos faziam jogos entre eles, na quadra	Dois grupos.	Na quadra da escola.	Cada gol contava um ponto.
Ensino Fund. 5º ano e 3º ano. Jogo popular.	Sambo	Meninos e meninas realizando uma dança de defesa corporal. Dança, também chamada de luta, típica da cultura indígena.	Dois grupos.	No pátio da escola.	Não havia.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 mostra o quantitativo de 15 práticas corporais observadas no ambiente da Escola Nãdejara Pólo. A identificação de “brincadeira” foi assim caracterizada por ser prática sem nenhum tipo de marcação de pontos, fundamentada no “primeiro grau” para concretizar o “segundo grau”, por suas semelhanças com o cotidiano das famílias [p. ex.: bonecas] e com as modalidades esportivas usuais na aldeia, como o futebol, a peteca e as montagens de peças.

A prática do jogo de futebol dentro da escola marca bem a corporeidade existente entre as crianças Guarani/Kaiowá, pois no mesmo existem os alongamentos, além disso, durante toda a atividade as crianças precisam estar em constantes movimentos. Outra atividade que mostra a existência da corporeidade nas brincadeiras dentro da escola é o pega-pega de corrente, que se realiza da seguinte maneira, uma criança fica responsável por pegar os demais, ou seja, a mesma corre e tenta tocar no colega, a que é tocada por sua vez dá a mão para a outra e assim as duas passam a correr de mãos dadas tendendo tocar as demais, até todas estarem com as mãos dadas. Outra brincadeira que usa a força motriz e é expressão da corporeidade é a coelhinho sai da toca, a mesma consiste

em organização de trios, onde duas crianças ficam de mãos dadas e uma terceira fica no meio, formando assim uma “toca”. Ao soar do apito do professor, os “coelhinhos” devem sair correndo da toca e procurar outra, cuidando para não ser pego pelo “coelhinho que não tem toca”. Quem for pego deverá trocar de lugar e ser o próximo “pegador”

Figura 4. Pega-pega de corrente/coelhinho sai da toca



Fonte: Liliane, Caarapó, 14 de outubro de 2016.

A identificação de “jogo” seguiu a denominação e caracterização de Freire e Scágli (2003, p.38) compreendendo: (a) 3 jogos simbólicos, que são aqueles em que as crianças “ainda vivem fortemente o período das fantasias, da organização das representações mentais”, neste caso as crianças precisam destas atividades para fomentar o desenvolvimento da função simbólica que é exclusiva dos humanos, explicam os autores acima citados; (b) 2 jogos de regras, que são aqueles “que privilegiam os conflitos morais e, portanto, a construção de regras pelos alunos”; (c) 2 jogos intelectuais, são aqueles que “solicitam da criança o pensamento operatório concreto, correspondente a um substrato da habilidade de realizar operações mentais”. No que refere-se aos jogos mentais, estão presentes principalmente a montagem de quebra-cabeças, jogos de montar, tangran e jogos de tabuleiros.

Em (d) 5 brincadeiras populares, que são as práticas corporais vindas da cultura de diferentes povos, que no caso do trabalho são as advindas dos Guarani/Kaiowá da Te`yikue; (e) 2 jogos de construção, que são aqueles que possibilitam a organização lógica na construção de edificações, animais e objetos pertencentes ao mundo real vivido pelas crianças.

Além disso, as meninas brincam de bonecas. Em relação aos meninos observou-se que eles brincam com carrinhos. Em todas as brincadeiras existe a presença da corporeidade, marcada pelo movimento do corpo, ou pelo exercício constante da mente.

7.2. BRINCADEIRAS OCORRIDAS NAS RESIDÊNCIAS NO ENTORNO DA ESCOLA ÑANDEJARA PÓLO

Foram realizadas 5 visitas de observação nas áreas externas às residências localizadas no entorno da Escola Ñandejara Pólo no decorrer dos meses de outubro e novembro de 2016, a partir das mesmas elaborou-se o quadro a seguir:

Quadro 2. Espaço das Residências - Entorno da Escola (2013)

Escolaridade e Prática corporal	Material Utilizado	Descrição do jogo	Número de jogadores e Funções	Espaço de Jogo	Sistema de pontuação
Jogo simbólico	Folhas, flores, gravetos, frutas, potes.	2 meninas distribuíram cacos de louça em um espaço riscado no chão de terra batida (cozinha) onde misturavam pequenos gravetos e folhas de plantas simbolizando "comidinha".	2	Embaixo da casa de sapé central	Não havia.
Brincadeira popular	Árvore	8 crianças estavam desfrutando da galhada de uma árvore frondosa [mangueira]. 5 delas já estavam no alto dos galhos enquanto outras 2 estavam no meio do percurso e 1 estava se preparando para iniciar a escalada no tronco.	8	Quintal	Não havia.
Jogo simbólico	Sabugo de milho e garrafa <i>pet</i>	4 meninos brincavam com carrinhos confeccionados por eles mesmos, com garrafas <i>pet</i> e rodinhas feitas de sabugo de milho.	4	Quintal	Não havia.

Jogo de regras	Pedras pequenas	4 crianças sentadas em círculo, no chão, jogando com 5 pedrinhas, um jogo chamado “5 Marias”.	4	Quadra da escola	Perde a vez quem arremessa e não pega as pedrinhas em movimento
Jogo de regras	Figuras	Época de eleição, 5 crianças reunidas para bater “santinho” (fotos de candidatos políticos)	5	Pátio da escola	A cada “bafo” mal sucedido o oponente ganha uma figura
Jogo de regras	Represa da aldeia	Disputa de quem pula mais alto e mais longe, saindo de um barranco de 1 metro de altura, com a queda na água	4	Represa da aldeia	Não havia.
Brincadeira popular	Represa da aldeia	Disputa de quem consegue mergulhar nas águas turvas da represa da aldeia por uma distância maior ou permanecer por mais tempo embaixo d’água.	4	Represa da aldeia	Não havia.
Brincadeira popular	Árvore	Dois grupos de 4 crianças, cada grupo em uma árvore (mangueira). Sentados nos galhos mais resistentes, conversam e imitam o canto de animais.	8	Pátio de casa	Não havia.
Jogo simbólico	Passa anel no barbante	Um grupo de 4 crianças em círculo, 3 segurando com as duas mãos no barbante esticado e 1 ao centro. O anel passa de mão em mão pelo barbante, até que a criança que está no centro dê um sinal para que parem, e tenta descobrir com quem está o anel.	4	Quintal	Se errar paga uma prenda

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro 2 mostra o quantitativo de 9 práticas corporais observadas no entorno da Escola Ñandejara Pólo. A partir da coleta de dados sistematizada, foi aplicado o referencial de Freire e Scágli (2003) para denominar e caracterizar as práticas corporais encontradas nas residências, as quais são: jogos simbólicos, jogos de regras e brincadeiras populares.

Dentre os critérios de Marin e Ribas (2013, p.29), não foi considerado o nível de escolaridade, pois as observações não ocorreram no contexto escolar, das 9 práticas, 3 eram: (a) jogos simbólicos, no entanto,

pela característica do ambiente, que é familiar e fora do tempo escolarizado, as crianças brincavam de forma atemporal; (b) três brincadeiras populares, no entanto, vale destacar que pela característica do ambiente, no caso foram duas atividades na árvore e uma na represa, notou-se também a atemporalidade e a ausência de adultos; (c) três jogos de regras, cuja demanda foi o cumprimento de regras pré-estabelecidas e também a criação de novas regras que aumentem o grau de dificuldade do jogo.

As brincadeiras que ocorrem fora do ambiente escolar possuem uma conotação diferente, pois não são atribuídas pelos professores, mas são ensinadas as crianças pelos pais, ou irmãos mais velhos, ou seja, crianças ensinam crianças, são comuns “processos de ensino-aprendizagem que se dão entre as próprias crianças a partir do intenso convívio que mantêm entre si” (CODONHO. p.140, 2009). Além disso, muitas são associadas a práticas cotidianas, como o cuidado com os irmãos mais novos e a afazeres domésticos, além disso, apesar de haver muitos brinquedos industrializados, alguns são produzidos artesanalmente pelas crianças, o que de acordo com Landa (2011), configura-se em uma produção arqueológica. Os brinquedos feitos artesanalmente hoje em dia são poucos, são carrinhos feitos com caixinhas de papelão, garrafas *pet* e reaproveitamento de peças de brinquedos inutilizados.

Figura 5. Carrinho feito com garrafa pet/Barbante com anel



Fonte: Liliane, Caarapó, 12 de outubro de 2016

Algumas crianças têm bonecas e bolas velhas. As meninas geralmente brincam de “afazeres domésticos”, como “comidinha”, “limpeza de casa”, “lavam roupas”, e os meninos improvisam bolas com as mais velhas e sacolas plásticas. As brincadeiras que se observou fora do ambiente escolar estão estritamente relacionadas ao desenvolvimento da corporeidade e também, se associam a práticas cotidianas, como as que serão descritas abaixo.

Figura 6. Pescaria/banho na lagoa.



Fonte: Liliane, Caarapó, 09/nov/2016.

Uma dessas brincadeiras é a pescaria, embora seja um pouco mais parada, porém o caminho até os lagos e lagoas ocorrem a pé, indicando a existência do movimento, visto que os mesmos se deslocam às vezes longe para realizá-las. Ao irem pescar muitas crianças aproveitam para nadar. Ir aos rios configura para as crianças o momento em que as mesmas, aproveitam para caçar passarinhos, ou então para procurar argila, usada na confecção de pequenas bolinhas usadas nos estilingues, fato este observado em outros contextos de reserva por Landa (2011).

Outro local em que as crianças gostam de brincar é nos rios, porém vale ressaltar que muitas vezes acompanhar a mãe deles até esses locais pode significar, uma responsabilidade, visto que enquanto ela lava roupas os mesmos aproveitam para brincar, mas também cuidam dos

irmãos mais novos. Portanto, nem toda atividade que para a sociedade ocidental parece ser brincadeira, pois existe responsabilidades que muitas vezes são atribuídas às crianças pelos adultos (LANDA, 2011).

As meninas ainda brincam de cinco Maria, tanto na escola, quanto fora do ambiente da mesma, que consiste em um jogo, que possui etapas e exige habilidades sobretudo com as mãos, para esta brincadeira elas utilizam pedras britas, este tipo de brincadeira já foi comentada neste trabalho, visto que já observada em outros contextos por Nascimento, (2011).

Os meninos também brincam de bater “santinhos”. Eles pegam várias figuras, colocam com a face para baixo e tentam virar, com um tapa, para o lado que contém a imagem, geralmente de um político. Todas as brincadeiras e jogos apresentados são realizados mediante a corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema estudado foi expresso na seguinte pergunta: “Quais práticas corporais estão mais presentes entre as crianças Guarani/Kaiowá da aldeia Te’yikue? Existe a presença da corporeidade?”.

O total de práticas corporais observadas foi de 24 atividades, sendo 15 no espaço escolar e 9 nas residências no entorno da escola. Para esclarecer quais práticas estão mais presentes foram organizados 2 quadros elucidativos, sendo o 1º composto por práticas corporais realizadas no espaço escolar, e o 2º pelas práticas corporais realizadas no espaço das residências (no entorno da escola). Algumas dessas práticas foram realizadas com brinquedos construídos artesanalmente ou não.

Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos formam o brincar, que são possibilidades de resgate de uma cultura às vezes adormecida, têm linguagens específicas e refletem no mais íntimo do ser humano, de forma lúdica, resgatam valores e são instrumentos de aprendizagem,

desenvolvimento e ludicidade. O brincar é uma das mais puras formas de conhecimento humano e de interação social vivida pelas crianças.

Conclui-se então, que tanto as brincadeiras que ocorrem dentro da Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo e fora, que são praticados pelas crianças Guarani/Kaiowá, moradores na aldeia Te'yikue, apresentam elementos que configuram a corporeidade, fato que pode ser visto nas práticas consideradas de “primeiro grau”, que compreendem a realidade vivenciada por elas nas brincadeiras, como as de “segundo grau”, quando se utilizam da imaginação. As brincadeiras e jogos compreendem ainda um conjunto de interações, processos de aprendizagem que ocorrem transversalmente e horizontalmente, de acordo com os ambientes pelos quais as crianças circulam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAND, Antônio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 383p. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, RS, 1997.

BRASIL. *Leis, Decretos*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Traduzido por Gisela Wajskop. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *O aprendizado do brincar*. Brasil, Revista Nova Escola. 2009. Entrevista à Thais Gurgel.

BROUGÈRE, Gilles. *O brinquedo e a cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAARAPÓ. *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo*. Revisado em 2016.

CAREAGÁ, Diógenes Egídio. *As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue* (1950-2010). Dourados 2012.

CODONHO, Camila Guedes. Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 9, nº 17, p. 137-162, jul./dez. 2009.

DAMATA, Roberto. *Relativizando*. Uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Segunda edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

FREIRE, J. B. e Scáglia, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J.B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, Autores Associados, 2002.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *Sociologia (Dossiê)*, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 250-272, jan/jun 2006.

HOUAISS, A. VILLAR, M. de S.; FRANCO F.M.M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISA. *Terras Indígenas no Brasil*. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa>. Acesso em: 07 março 2020.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças Guarani: atividades, uso de espaço e a formação do registro arqueológico. 2011. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Antônio; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Orgs.). *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Líber Livros, 2011, p. 45 a 74.

MARIN, E.C.; RIBAS, J.F.M (Orgs). *Jogo tradicional e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2013.

MELIÁ, B. GRUMBERG. G. GRÜMBERGF. *Etnografía Guarani del Paraguai Contemporáneo*: Los Pai-Tavyterã. Suplemento Antropológico. Assunción: Centro de Estudios Antropológico de Universidade Católica;1976.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. *Anais da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Goiânia, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Antônio; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Orgs.). *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Líber Livros, 2011, p. 21-44.

OLHARES cruzados, *Guarani Kaiowá: Pai Tavytera/ Brasil - Paraguai-Panambizinho Te'yikue Kurusu Ambá Rekopave*. São Paulo: Reflexo Texto e Foto, 2012. 120 p. (Olhares Cruzados, v. 10).

PARLEBAS, P. *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz*. Barcelona: Pai da tribo, 2001.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Antropologia /social)-USP.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes & NUNES, Ângela (Orgs.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p.213-235.

PORPINO, K. O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal/RN. Editora UFRN, 2006.

SCAGLIA, J.A. *Ofutebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes*. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCHADEN, Egon, *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1962.

SMANIOTTO, Celso Rubens. SKOWRONSKI, Leandro. RAMIRES, Lídio Cavanha/organização. *Atlas socioambiental terra indígena Te'yikue/ organização – Campo Grande*: UCDB, 2009.

ARTE E GRAFISMO KADIWÉU NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: POSSIBILIDADES DE SENSIBILIZAR E CRIAR

Natália de Assis Dias
Miguel Angelo Corrêa

INTRODUÇÃO

Espera-se delinear a compreensão sobre a temática indígena e a diversidade sociocultural, apontando para a importância da contribuição indígena na sociedade brasileira e a inserção dessa temática no espaço escolar. Dado que:

Do ponto de vista sociocultural, hoje é aceito oficialmente o fato de que o povo brasileiro é formado pela junção de três raças: a indígena, a branca e a negra. Mas não foi somente no aspecto biológico que os índios contribuíram para a formação do povo brasileiro como o senso comum faz crer, mas principalmente do ponto de vista cultural e religioso. (LUCIANO; 2006, p.217)

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar questões pertinentes à formação social e histórica e a análise de uma experiência educativa em uma escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande – MS.

A metodologia da pesquisa utilizará a abordagem qualitativa. O agente pesquisador, um investigador que procura por meio de diversos instrumentos e revisões bibliográficas o caminho que o conduzirá àquilo que a pesquisa necessita, trazendo neste trabalho uma possibilidade pedagógica com a temática aqui discutida. A pesquisa qualitativa destaca as

formas de manifestação e os processos do cotidiano do fato investigado. Minayo (2010) descreve que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2010, p.21)

O primeiro passo foi discutir a visão geral do índio pela sociedade brasileira e o contato interétnico, compreendendo que o índio possuía uma percepção muito diferente e oposta da trazida pelos europeus (RIBEIRO, 1995). Em seguida, realizou-se uma análise da cultura como bem imaterial e cultura escolar dos temas indígenas, trazendo definições da terminologia “cultura” e “cultura escolar” de Forquin (1993). Apontando que a escola necessita compreender a diversidade dos alunos, Souza (2013, p.314) elucida que “essa escola, [...], tem falhado no quesito equidade, pois ainda não consegue ter clareza sobre a pluralidade cultural [...] do seu corpo discente”.

Já a terceira etapa foi a de reflexões sobre a representação e o entendimento dos povos indígenas de maneira estereotipada em nossa sociedade, conforme afirma Luciano (2006):

Ainda existe no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum

tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. (LUCIANO, 2006, p. 130)

O passo seguinte foram as reflexões sobre a Lei nº 11.645 de 2008 e sua importância para promover mudanças no ensino brasileiro, colocando como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e povos indígenas. Em seguida, um breve apontamento sobre Mato Grosso do Sul e a etnia Kadiwéu, revelando as características representativas e a escola como espaço formador, local de desconstrução de preconceitos e construção de concepções genuínas. Por fim, o relato de experiência “Arte e grafismo Kadiwéu nas aulas de artes visuais: possibilidades de sensibilizar e criar”.

1. VISÃO GERAL DO ÍNDIO PELA SOCIEDADE BRASILEIRA E O CONTATO INTERÉTNICO

Fala-se e discute-se muito sobre diversidade cultural, porém, em uso genérico, a maioria das pessoas desconhece e não legitima a formação cultural de nosso país, não reconhecendo de maneira merecida as etnias dos povos indígenas em sua constituição.

É preciso conhecer a diversidade cultural e a formação étnica do Brasil, sendo necessário reconhecer que estas terras já pertenciam a outros povos que a cuidavam e a preservaram. Os povos indígenas que aqui viviam antes da chegada dos europeus, tinham a sua cultura preservada e não havia ameaças em seu modo de viver e se relacionar com a natureza. Conforme Ribeiro (1995, p.48) “para os índios, a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária”. Eram donos do território, não tinham sua cultura e sobrevivência ameaçadas. De acordo com Ribeiro (1995):

Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativo, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira. (RIBEIRO, 1995, p. 43)

A diversidade étnica era preciosa e ampla, havia muitas etnias, cada uma com seus costumes, línguas e crenças. Porém, os europeus, ao chegarem ao continente americano, desclassificaram a sua cultura e a empacotaram em um único termo: índios. Não levaram em consideração suas etnias nem as diferenças predominantes em cada uma. Sendo assim, desenvolveram sua própria ordem social, como podemos notar a partir das colocações de Mussi (2014):

Entendemos que as diferentes ordens sociais criam os seus modelos próprios de ação, consciência e determinação histórica, ou seja, suas próprias práticas históricas. Desta forma, cada sociedade, com a sua vida e trajetória próprias, é tão significativa na sua estrutura quanto na sua historicidade. A estrutura é entendida aqui, como sendo processual e dinâmica podendo ser reavaliada nas diversas categorias e relações, o que é possível resultar em um sistema que mantém uma diacronia interna que pode ser temporal e mutante. (MUSSI, 2014, p.8)

A presença indígena em solo brasileiro é tão antiga que há estudos que datam de alguns milênios, de acordo com Mussi (2014). Em outros estados da Federação foram encontrados sítios com datações próximas a doze mil anos. Aguilera Urquiza e Banducci (2013) esclarecem que:

Durante todo esse período de contatos interétnicos, entre os povos indígenas e a população não indígena, muitos preconceitos foram produzidos no imaginário e nas práticas sociais das várias regiões desse

imenso país. Cada sociedade indígena e cada região, com o tempo, foram escrevendo suas histórias de particularidades, nessa questão de ambivalentes e críticas relações entre povos tão diversos. (AGUILERA URQUIZA; BANDUCCI, 2013, p.179)

Além deste grande dilema, colocaram a cultura eurocêntrica como a legítima em todo solo brasileiro, desmerecendo e deslegitimando a cultura indígena que percorria este solo de norte a sul, de leste a oeste, destruindo-as, dizimando-as ou, até mesmo, fundindo-se com a cultura brasileira que estava sendo construída. É preciso saber que foram vítimas de grande violência física e de extinção cultural.

Ainda há questionamentos de que, no Brasil, antes da chegada dos europeus no Séc. XVI, não havia cultura, afirmando que os europeus instituíram a cultura legítima. Mas, o que foi feito com a cultura que já havia sido construída pelos povos ameríndios? Aguilera Urquiza e Prado (2016) afirmam que:

A história da relação entre nativos e portugueses no Brasil colonial, por exemplo, revelou-se bastante dinâmica e contraditória. Apesar da violência, percebemos que políticas de alianças e dissensões perpassaram os contatos interétnicos como formas de reação e expressão à colonização ibérica. Em todo o período colonial e até poucas décadas atrás, o Estado Brasileiro recomendava oficialmente a incorporação dos índios à sociedade colonial por meio do trabalho. De acordo com o pensamento da época, os índios deveriam se estabelecer em aldeamentos, de tal forma que fossem úteis à agricultura, à mineração e à ocupação dos vazios, particularmente nas regiões de fronteira. No entanto, caso houvesse manifestação de resistência, ordenava-se a escravização ou extermínio de grupos indígenas considerados hostis. Na atualidade, percebemos outras formas de extermínio (preconceito, assassinatos seletivos de lideranças, falta de terra, etc.),

não oficiais, mas tão eficientes como no período colonial. (AGUILERA URQUIZA; PRADO, 2016, p. 18)

Neste sentido, em Mato Grosso do Sul, é possível observar desastres que ocorrem pelo contato interétnico e demarcação de terras indígenas. Conforme Vieira (2013):

Com raras exceções, os povos indígenas no Brasil foram vistos, ao longo destes séculos, ora como posse (tentativa de escravidão e trabalhos forçados), ora como povos selvagens que deveriam sofrer os efeitos da evangelização e civilização, ora empecilhos para o desenvolvimento do país (massacres praticados pelos bandeirantes e pelas frentes de expansão das fronteiras agropastoris). Só mais recentemente, em 1910, com a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) o estado brasileiro estabelece, pela primeira vez, uma política para atender a questão indígena. (VIEIRA, 2013, p.17-18)

Conforme mencionam Ferreira, Matsuo e Souza (2011), na região de Mato Grosso do Sul, ocorrem muitas mortes de crianças indígenas por desnutrição, com maior concentração dos óbitos em menores de cinco anos, o que pode estar expressando precárias condições de vida, com alta prevalência de desnutrição infantil. Situação que retrata a fome em boa parte das aldeias e a falta de condições mínimas para sua sobrevivência; além dos altos índices de suicídio e alcoolismo entre os jovens e adultos (FERREIRA; MATSUO; SOUZA, 2011, p. 2334-2336). Assim sendo, Aguilera Urquiza e Prado (2016) afirmam que: “Vários desses povos originários desapareceram, ou deles restaram alguns poucos remanescentes, dispersos pelas fazendas do Estado, e se perguntados se são índios, certamente irão negar tal evidência, tamanha a pressão sofrida na pele, desde gerações passadas, em uma região com fortes sentimentos anti-indígenas” (Aguilera Urquiza; Prado, 2016, p.20).

O que se esperar de habitantes originários sendo desprezados em suas próprias terras? Como lutar diariamente pela sobrevivência em um território em que a política e a economia se fazem suas inimigas? Como enfrentar o preconceito e os inúmeros estereótipos formados por pessoas que desconhecem sua cosmovisão? Estudar o termo “cosmovisão” é importante para compreender alguns aspectos que estão em suas raízes. O pesquisador Santos (2005) discorre sobre a cosmovisão afro-brasileira e ameríndia e conclui que:

A herança afro-brasileira e ameríndia, portanto, é: **Comunitária** (não-oligárquica) - baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal; entendida a noção de pessoa como o resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações comunitárias; [...] **Coletiva** (não-individualista) - estruturada sob a herança agrícola-pastoril da importância da aldeia (comunidade) e partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivências; **Afetual-naturalista** (não-contratualista) - estruturada no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de cimento social (nos termos de Maffesoli, 1985). Neste sentido, as relações sociais são originadas da necessidade pragmática de sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade. (SANTOS, 2005, p. 211, grifos do autor).

O contato interétnico entre povos indígenas e a sociedade nacional trouxe inúmeros benefícios para a construção da identidade cultural do Brasil. São utilizadas, diariamente, a culinária, as influências na língua portuguesa, a construção secular da medicina natural. Porém, o que os povos indígenas ganharam em compartilhar seus ensinamentos milenares? Ganharam o relato equivocado de sua história e, a cada dia, a perda de seu espaço territorial e humano. Segundo Mocellin (1987):

As constantes invasões de reservas indígenas, por parte dos fazendeiros e seus capangas, muitas vezes com a omissão e até o apoio de certas autoridades, têm acontecido em larga escala. Esta política de desrespeito aos padrões culturais nativos, a cobiça econômica, a ingenuidade de alguns que querem a todo custo “civilizar” nossos índios, está transformando os, outrora, donos da terra em seres desajustados, que contraem todos os vícios e mazelas do mundo moderno, sendo, enfim, indigentes dentro de sua própria casa. (MOCELLIN; 1987, p.27)

Por muitos séculos, tentou-se apagar e isolar as culturas e os povos indígenas, distribuindo terras em regiões fronteiriças, exterminando muitas etnias e desprezando suas culturas. Aguilera Urquiza e Banducci (2013) afirmam que:

O destino dos povos indígenas, nessa lógica, era o seu desaparecimento, mediante a integração na sociedade ocidental, o que, na perspectiva dos povos indígenas, se traduzia em desintegração de seus territórios, modos de vida, organização social, economias, religiões e cosmovisões. Seus conhecimentos, tecnológicos de manejo ambiental, medicina e agricultura eram considerados imprestáveis e sinal de atraso e de não civilização (AGUILERA URQUIZA; BANDUCCI, 2013, p.185).

Muito se perdeu e se desfez, porém, o que se esquece é de que a cultura é algo tão amplo e intrínseco, que reside em cada indivíduo que se identifica com ela.

2. CULTURA COMO BEM IMATERIAL E CULTURA ESCOLAR DOS TEMAS INDÍGENAS

Cultura é um termo que se expandiu para diversas significações, em alguns casos, significados que não lhe cabem, em outros, utilizado com incoerência. Aguilera Urquiza e Banducci (2013) elucidam que:

Como uma primeira definição *etimológica*, podemos dizer que o termo cultura deriva do verbo latino *colere*, cultivar, e estava originariamente relacionado ao cultivo da terra. Provavelmente, a relação com a natureza como parâmetro para a compreensão do mundo fez com que o termo agrícola passasse a traduzir, também, os padrões de comportamento e de relacionamento das pessoas. (AGUILERA URQUIZA; BANDUCCI, 2013, p.169)

É necessário um grande esforço para reorganizar este termo em seu real e verdadeiro sentido. Aguilera Urquiza e Banducci (2013) esclarecem que:

Talvez o conceito de cultura seja um dos mais polisêmicos, nos últimos dois séculos, no seio das Ciências Sociais. Um termo que mereceu muitos estudos e debates, além de um caudal de publicações, especialmente na área da antropologia. Mesmo assim, trata-se de um conceito que, por ter caído no linguajar comum, acabou, em muitos casos, esvaziando-se de elementos importantes de seu conteúdo dado pelas Ciências Sociais. (AGUILERA URQUIZA; BANDUCCI, 2013, p.167)

O mundo é multicultural e os efeitos da globalização sobre ele incidem de tal forma que se pode encontrar um “fragmento do mundo” em uma única cidade ou até mesmo em um bairro.

Porém, a cultura é algo muito mais amplo do que apenas representações artísticas (como muitos acreditam) ou relacionada a títulos acadêmicos. Diante do exposto, Aguilera Urquiza e Banducci (2013, p. 169) confirmam “desse conceito tradicional vem a contraposição de uma pessoa culta, diante do *inculto* ou ignorante. [...] reconhecido por títulos, diplomas [...]”. Cultura tem muito mais a ver com a identidade dos sujeitos, eles fazem a cultura e esta, perpetuando-se, forma os sujeitos de uma sociedade. Forquin, afirma que: “Se considera então a cultura como

um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela” (1993, p. 15).

Para que se possa compreender a importância da cultura, é necessária uma breve reflexão sobre os modos e costumes encontrados em cada continente de nosso planeta, caracterizando sua relação com o outro, com a natureza, com os recursos financeiros, com o mercado de trabalho, religião, a língua e/ou dialeto, alimentação, vestuário e entre muitos outros. Conforme Aguilera Urquiza e Banducci (2013, p.168) “[...] o ser humano faz a cultura e, de certa forma, também é feito por ela”.

Assim sendo, cada sociedade possui os seus códigos de linguagem, bem como os fundamentos que estabelecem as relações sociais. Mesmo com a globalização e a grande ampliação da hibridização das culturas, há algo mais intrínseco que é atrelado à identidade de cada um, algo subjetivo e de propriedade imaterial.

Ainda que uma pessoa cresça em uma cultura e mude territorialmente para outro local, a cultura da primeira experiência provavelmente lhe estará internalizada, sendo intrínseca em seu viver. Cabe a cada local respeitar as manifestações culturais de outros lugares, bem como a preservação da memória e da cultura dos imigrantes em terras distantes. Moura e Mussi (2013) discorrem que:

[...] a cultura não é determinada somente pela forma de construir as casas, pelos hábitos alimentares, pela forma de se vestir, cortar o cabelo; enfim, a cultura não pode ser determinada somente pelos dados objetivos, pois ela é mais do que isso: é símbolo, é emoção, é sentimento de pertença e construção social. O sentimento de fazer parte do outro, ou pertencer à mesma família, identificando-se com o jeito de ser do outro é um exemplo desse sentimento de pertença. (MOURA; MUSSI, 2013, p.241)

Partindo do pressuposto de que a formação, de maneira ampla, envolva todo o processo de escolarização, cabe então refletir aqui como a cultura escolar conduz as questões da história e da cultura dos povos indígenas, como está inserida no currículo escolar e como os temas que envolvem a cultura indígena são desenvolvidos.

Discorrer sobre a cultura é algo denso e refletir sobre ela é necessário e fundamental para análise da nossa formação social. Como refletir sobre educação e cultura? Em que ponto se encontram, associam ou dissociam? Para analisar sobre estas questões, partiremos da concepção em que Forquin (1993) afirma:

[...] pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua: a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as suas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p. 12)

Então, segundo Forquin (1993), podemos afirmar que cultura e educação estão nitidamente refletidas uma sobre a outra. No sentido de transmissão cultural da educação esse teórico acrescenta que cultura é:

“[...] essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e caracte-

rístico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p. 12).

Um apontamento muito importante da educação brasileira: a cultura dos povos que formaram nosso país, por um vasto período, ficou esquecida dos currículos escolares, sem apresentá-los aos alunos para que pudessem refletir sobre a cultura brasileira de fato, formada em sua gênese pelas etnias indígenas, africanas e não somente europeias.

É preciso compreender que “educação” e “educação escolar” diferem-se, é preciso trazer para a discussão que “[...] a escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor.” (LUCIANO, 2006, p.146)

Ainda há uma seletividade ao escolher o que se aprende e se ensina. É possível observar, ao longo da história da educação, muitas lutas e conquistas contra uma corrente eurocêntrica que “dominava” a educação brasileira. Em outras palavras, por meio das lutas dos movimentos sociais, grupos como os indígenas e os quilombolas entraram em cena como sujeitos de direitos para transformar a educação brasileira, enriquecendo-a com algumas das principais culturas que de fato formaram nosso país.

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. (PAOLI; TELLES, 2000, p. 106)

A cultura indígena, por um longo período, foi descartada dos materiais escolares ou foi introduzida de maneira estereotipada e descontextualizada com as etnias indígenas. Sobre a seletividade da cultura escolar, Forquin (1993) discorre que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p.15).

É preciso uma relevante reflexão sobre como são incorporadas e discutidas na educação brasileira as questões indígenas, pois alguns docentes nem desenvolvem a temática, enquanto outros tentam abordá-la com os conhecimentos que possuem. A formação continuada docente é uma das respostas para uma contextualização correta do assunto, bem como a sua reflexão. Porém, em muitos casos, o desenvolvimento dessa formação cai no esquecimento seja pelo poder público, seja pela instituição escolar. Forquin (1993) mostra-nos que, ainda que um assunto significativo esteja no esquecimento, isso não significa que não seja importante para formação dos educandos:

No que se refere mais particularmente à educação do tipo escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. [...] Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da "memória docente", sua capacidade de "esquecimento ativo". Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida "a salvo do esquecimento", de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo. (FORQUIN, 1993, p.15)

É necessário, portanto, que, cada vez mais, a educação escolar aproxime-se da cultural e da formação identitária da nossa nação. Para isso, os materiais didáticos precisam ser contextualizados e, nas licen-

ciaturas, deve-se discorrer sobre a histórias dos povos indígenas com os futuros professores e, nas formações continuadas, apontar novos caminhos de desenvolvimento do tema.

“[...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação” (FORQUIN, 1993, p.16).

Para isso, devem-se formar professores que discorram e reflitam em sala de aula sobre a temática, traduzindo-a de forma a assimilar e refletir criticamente acerca de aspectos mais profundos e conhecimentos mais sólidos do que meras reproduções de uma história mal relatada.

3. REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE MANEIRA ESTEREOTIPADA

A práxis em sala de aula, geralmente, demonstra que nossos alunos apenas representam a sua visão sobre determinada temática. As informações que eles possuem, na maioria das vezes, são rasas e sem aprofundamento em aspectos culturais, históricos e antropológicos. Moura e Mussi (2013) afirmam que:

Ao retornarmos no tempo, por meio dos livros de História ou pelos escritos literários, podemos ver a imagem dos povos indígenas sendo construída de múltiplas formas: como dóceis, passivos, gentis, ou como silvícolas, selvagens, indômitos, insolentes, preguiçosos, sem conhecimento e sem (ou ausência) de cultura. Seja qual for a imagem construída em determinado tempo e diferente contexto histórico, os povos indígenas nunca se apresentaram como sujeitos de nossa História, ou como parte integrante de

nossa identidade: são apresentados como seres que estão à margem, aqueles que auxiliam e nunca constroem; e dependendo das circunstâncias, são apenas figurantes na construção da história brasileira, atuando como coadjuvantes de sua própria história. (MOURA; MUSSI, 2013, p.217)

Um dos motivos da origem da formação de representações e estereótipos está amplamente relacionada com o ideário criado e imposto por um determinado grupo que coloca apenas os seus aspectos como legítimos, desconsiderando o dos outros e expandindo apenas a sua concepção sobre algo.

“O importante, [...] é percebermos que os povos ameríndios estão praticamente ausentes da historiografia brasileira, e quando são contempladas, quase sempre é de maneira etnocêntrica e estereotipada, ora como bons selvagens (visão romântica), ora como selvagens e empecilhos para o avanço da civilização e do progresso” (VIEIRA, 2013, p. 19).

Essas representações ainda permeiam a construção da identidade cultural do nosso país e dos nossos alunos. Enquanto houver a representação estereotipada, errônea e preconceituosa em materiais didáticos e em outras representações, o preconceito e a falta de conhecimentos reais permanecerão. Um exemplo clássico é a representação do pintor holandês Albert Eckhout (1610-1665) e a forma como pintou em suas telas e retratou os habitantes do território brasileiro para a Europa. Especificamente sobre a obra “Mulher Tapuia”, Oliveira (2006) afirma:

Em Mulher Tapuia, os símbolos que marcam a distância entre o mundo indígena e a “civilização” são ainda mais evidentes: a alusão ao canibalismo e todo o horror que ele causava entre os europeus é sua mensagem mais marcante. Como em Homem Tapuia, não há referências ao mundo civilizado na pintura, apenas ao próprio universo indígena. No horizonte, por entre as pernas da mulher, é possível ver doze índios armados com lanças ou longos dardos, descendo

uma colina em direção a alguma refrega ou caçada. Para essa índia, carregar pedaços de um corpo humano não é nada que fuja do normal, e essa atitude foi interpretada, durante muito tempo, como exemplo do canibalismo como um ato alimentar cotidiano dos índios brasileiros, o que certamente era um exagero, apesar de não ser possível negar sua prática em atos ligados à guerra e ao funeral de entes queridos. (OLIVEIRA, 2006, p. 9)

A história mal relatada, a mídia e, principalmente, os livros didáticos demonstram um imaginário repleto por estereótipos, ainda inspirados na concepção e na representação do pintor holandês que difundiu para Europa e vários locais do mundo, conceitos equivocados e errôneos, colocando os indígenas como espécie selvagem, primitiva e exótica.

Depois de aparecer como elemento figurativo, simbólico e exótico nos primeiros registros escritos, o índio desaparece de cena, tornando-se invisível e afônico, mas permanece no imaginário popular, tal como fora retratado em telas como o quadro “A Primeira Missa”, pintada em 1860 por Victor Meireles: nus, ou de tanga de penas, descalços, pintura no corpo, penacho (cocar) na cabeça. Ainda hoje, é comum ver ilustrações e estampas que evidenciam esse estereótipo (SOUZA, 2013, p. 307).

Os povos indígenas são constituintes genuínos da formação da cultura e da sociedade brasileira. Na concepção do idioma português de nossa nação, há uma infinidade de palavras com origens indígenas. Na culinária, há uma rica contribuição nos alimentos e na maneira de preparo de receitas que atualmente são reformuladas. Porém, como já foi colocado anteriormente, nos livros e materiais didáticos eles aparecem como elementos românticos, desprezando sua cultura, estereotipando-os como simples formas descontextualizadas. Muitos alunos não conhecem profundamente a cultura indígena e não reconhecem a formação da população brasileira.

Historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcados profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus [...] os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos. (LUCIANO, 2006, p.34)

É necessário conhecer e entrar em contato com a cosmovisão ameríndia que se difere totalmente da eurocêntrica vivenciada em grande parte da sociedade. É preciso compreender aspectos mais profundos da cultura indígena, sua relação com a terra, natureza e com o outro. Para que, assim, possam-se entender várias questões que ainda permeiam em nossa sociedade de maneira preconceituosa, como o direito às terras, o porquê das suas ferramentas e de sua alimentação, o motivo das suas vestimentas, seu território, as tecnologias desenvolvidas, os remédios naturais e o intercâmbio de conhecimento em universidades e outras esferas sociais em que o indígena está inserido. Porém, como a escola tem contextualizado?

É na escola que grande parte dos brasileiros recebe alguma informação sobre os índios. Pouco se sabe sobre os índios no país. Os conhecimentos que se têm são aprendidos na escola, através dos livros didáticos e os que são veiculados nas mídias, principalmente na televisão. Todos bastante questionáveis, ainda hoje, com algumas poucas exceções, responsáveis pela manutenção e perpetuação de estereótipos e, ainda, discriminação e preconceito. A escola é, em essência, um espaço pedagógico onde se realiza o processo de educação que é uma das instâncias formadoras de cidadania. (SOUZA, 2013, p.319)

Oferecendo interações reais e verdadeiras, as representações com apenas uma pena no cocar, a “tanguinha” despretensiosa e as machadinhas podem ser transformadas em representações mais verossímeis sobre as vivências indígenas.

4. REFLEXÕES SOBRE A LEI NO 11.645 DE 2008 E SUA IMPORTÂNCIA

É importante reconhecer que os brasileiros têm, em sua formação, a cultura indígena, valorizando o resgate da identidade. A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, é um elemento constitucional preponderante para olhar para a diversidade, disseminar o conhecimento, a cultura e desenvolver conceitos sobre a própria formação da sociedade brasileira. Tem como eixo principal “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. (BRASIL, Lei nº 10. 645/2008)

Como já foi citado, a diversidade é algo precioso, que deve ser valorizada e reconhecida. Temo-la em nossa nação como patrimônio, porém, são necessários maiores esforços para o reconhecimento de sua importância. Dentro da própria cultura indígena, encontramos uma ampla constituição de diversidade e muitos brasileiros utilizam apenas o termo índio, não distinguindo a sua riqueza e as distinções que lhes são predominantes.

É preciso “quebrar” muitos estereótipos e, por meio dos conhecimentos, desenvolver outra visão sobre o mundo e a natureza, propiciando ao aluno a apropriação de saberes que são capazes de disseminar o conhecimento do outro e do eu, mostrando que cada cultura tem a sua maneira de se relacionar com o mundo, e não apenas a visão etnocêntrica:

[...] como “os brancos” concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu. Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas. A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da his-

tória e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global (LUCIANO, 2006, p.34).

Essa perspectiva repete-se, mas, se o conhecimento sobre essa cultura continuar sendo disseminado, poderão haver novas perspectivas. Para que isso ocorra de fato, Souza (2013) sugere que:

Um estado como Mato Grosso do Sul, com a segunda maior população indígena do país, com expressiva presença de indígenas nos centros urbanos e, em consequência, nas escolas, já deveria ter enviado esforços e proporcionado encontros para estudos, discussões com os segmentos mais envolvidos, como Secretarias de Educação e de Cultura, universidades, escolas e organizações para elaborar o plano de aplicação da Lei 11.645 (SOUZA, 2013, p. 318).

Para compreender como os índios hoje, dentro do Brasil, estabelecem relações em que imperam o respeito e desconstruem cânones e conceitos errôneos constituídos e sobrevividos ao longo do tempo, e também formar o professor que, geralmente, carrega ideias errôneas, para que então passe a compartilhar com os alunos conhecimentos sólidos, sensíveis e corretos, Souza (2013) indica que:

“É urgente investir na formação dos professores, como também, a formação de grupos de estudos, em que a participação de professores de sala de aula seja facilitada; para que os diálogos regionais trabalhem na direção de uma proposta participativa, ampliando os conhecimentos sobre esses povos” (SOUZA, 2013, p.318).

Assim, deve-se buscar, de maneira emergencial, a formação de docentes nas relações etno-raciais, para que, assim, seja possível conhecer e reconhecer a riqueza da cultura indígena e, talvez, até se apropriar de seus elementos, sua visão e suas características em nosso cotidiano.

5. MATO GROSSO DO SUL E A ETNIA KADIWÉU

O Brasil possui uma grande diversidade em sua formação cultural, desde os povos indígenas que habitavam esse território, até os imigrantes de diversas nações que tiveram a sua cultura incorporada em nosso país. Há etnias indígenas em quase todo território brasileiro e elas se diferenciam entre si:

Do litoral ao sertão, da caatinga ao pantanal, da floresta ao cerrado, são muitos os ambientes nos quais os povos indígenas estão localizados, resultando em diferentes formas de interação e adaptação à natureza e em diferentes modos de vida. Há povos que tem na agricultura sua principal fonte de alimentos, enquanto outros diversificam suas estratégias de sobrevivência com atividades de pesca, caça e coleta de produtos silvestres. E há também aqueles que estão inseridos na economia de mercado, seja comercializando excedentes, seja vendendo sua força de trabalho, como é o caso de grande parte da população Terena em Mato Grosso do Sul. (VIEIRA, 2013, p.15)

O estado de Mato Grosso do Sul é constituído por várias etnias indígenas e abriga uma expressiva população, sendo a segunda maior em contexto nacional. Vieira (2013, p. 19) afirma que “destacam-se em seu cenário multicultural os seguintes povos indígenas: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba.

Porém, a maioria da população desconhece esses dados, não reconhece a formação indígena como parte constituinte da cultura do estado e desconhece as lutas para permanência e recuperação do território perdido. Vieira (2013, p. 20) aponta que “muitos grupos indígenas perderam seus territórios e foram incorporados como mão-de-obra nas fazendas de gado, nas usinas de cana de açúcar e em atividades urbanas, principalmente na construção civil”.

Há uma violência velada contra o indígena em nosso estado, sendo que muitos, por não conhecerem sua luta, desmerecem-nos e os classificam com termos altamente pejorativos. Nesse contexto, é urgente a ampliação do conhecimento e a difusão de dados históricos locais, entre eles: compreender que grande parte do território foi dominado e agregado pelos colonizadores, tornando-o propriedade para exploração econômica da terra e para a produção de meios que resultem em lucros para os mesmos colonizadores e seus descendentes.

Com isso, muitos povos originários dessas terras foram violentamente mortos no enfrentamento para defesa de seu território ou tiveram sua cultura aniquilada, o que contribuiu para a sua destruição, ou ainda, "chegaram até os dias atuais com uma porção muito reduzida de território, o que dificulta a reprodução física e cultural dos mesmos" (VIEIRA, 2013, p.20). É preciso reconhecer que o indígena tem uma íntima relação com a terra, com a natureza e com seu território. Assim sendo, ele teve que se reorganizar socialmente, alterando diretamente sua maneira de produzir, refletir e utilizar a terra. Vieira (2013, p.21) ainda aponta que "a população aumenta, mas, com um mínimo de qualidade de vida e sem as condições para as práticas culturais tradicionais".

O povo Kadiwéu tem em sua ascendência a família dos Mbaya – Guaikuru. Possuem um histórico de lutas e desbravamento, sendo conhecidos como guerreiros. Vieira (2013, p. 31) afirma que eles tinham "(...) grande habilidade, a resistência física e o caráter guerreiro dos indígenas que souberam incorporar o cavalo europeu". Por esse fato, eram conhecidos como índios cavaleiros, pois, de acordo com Vieira (2013, p.32) "ao contrário de outros grupos indígenas que utilizavam o cavalo apenas na caça e na coleta, os Kadiwéu utilizavam o cavalo como montaria".

A arte Kadiwéu possui seu campo de expressão bastante amplo, não se restringindo apenas à cerâmica, como por muitas vezes é relacionada. Conforme Vieira

Elemento importante, tanto no aspecto da afirmação identitária, quanto de subsistência é a prática do artesanato e a pintura corporal, características pelas formas geométricas, aparentemente simétricas e, além de muito conhecida regionalmente, foi estudada por muitos antropólogos e especialistas, como Lévi-Strauss [...] e Darcy Ribeiro [...]. (VIEIRA, 2013, p.35-36)

Sua iconografia perpassa diversos suportes como: barro, tecido, couro, pele e até a face. A pintura corporal destaca-se como elemento organizacional. “Aquele que se pinta tem por motivo uma alegria, sendo a pintura não apenas um instrumento de comunicação, mas também um agente das relações sociais Kadiwéu, enquanto participante destas relações.” (DURAN, 2015, p. 18).

Algo muito importante para essa etnia é a clareza que possuem sobre sua pintura, não sendo apenas a cerâmica e a modelagem do barro como elemento central de sua arte, mas a pintura é altamente significativa e identitária. De acordo com Duran (2015, p.5), “Como dizem os próprios Kadiwéu, sua arte é a pintura, ‘porque o barro sem a pintura não tem o mesmo valor’”. (LENITA CRUZ, *apud* DURAN, 2015, p. 5) ”.

A pintura Kadiwéu faz parte de sua identidade: dentro de sua organização não são todos que podem ter seus corpos pintados; há preceitos sociais que explicam “o motivo pelo qual as crianças não devem ser pintadas, que é o fato de que elas ainda não entraram na vida social Kadiwéu. A pintura é sinônimo de que a pessoa está pronta para encarar os percalços apresentados pela sociedade” (DURAN, 2015, p.11).

Destacam-se por suas cerâmicas que possuem iconografias únicas, desenhos, formas e linhas que adornam as peças de barro produzidas pelas mulheres da aldeia.

Na cerâmica, após o processo de confecção do pote em si, a resina do pau santo é a primeira tinta a ser

passada, em algumas partes do pote, apenas. Depois dela, as cores vão sendo escolhidas e passadas, com o dedo, nas partes da peça tendo em vista a percepção de beleza das combinações, pelas artistas Kadiwéu (conforme autodenominação) (DURAN, 2015, p.14).

“As cerâmicas são reconhecidas, em sua autoria, tanto pelos desenhos que carregam, quanto pela impressão única da artista que o fabricou, no moldar do pote e no combinar das cores” (DURAN, 2015, p.15). As cores que são utilizadas na pintura das formas são extraídas de pigmentos naturais e areias.

6. ESCOLA COMO ESPAÇO FORMADOR

Vários pesquisadores e a práxis desta autora enquanto professora de uma escola municipal em Campo Grande - MS, confirmam que, salvo exceções, a escola é um local onde, infelizmente, tem imperado a construção errônea de conceitos, os trabalhos são superficiais, exploram de maneira rasa suas características e, em muitos casos, reproduzem preconceito. Souza (2013) nos apresenta que:

Preconceito e discriminação são comportamentos negativos que geram violência no espaço escolar e na vida das pessoas. Essas atitudes são aprendidas, construídas no dia a dia das crianças e jovens, no convívio familiar, com seu grupo social e precisam ser combatidas didaticamente. Para isso, o professor precisa assumir atitudes pedagógicas de respeito às alteridades, na relação com os alunos, na exposição dos conteúdos e, principalmente, nas avaliações (SOUZA, 2013, p.315).

É preciso que se discuta e reflita sobre os povos indígenas, sua história e cultura de maneira articulada, propondo em sala de aula, que é um espaço fértil e próprio para reflexão, a construção e desconstrução de conceitos e conhecimentos.

Propõe-se não reproduzir apenas os conceitos já difundidos, como o uso ou não uso de vestimentas, comidas, ornamentação com penas, mas sim apresentar aspectos mais profundos relativos às etnias, questionando os discentes se há povos indígenas em nosso território. Como eles são? Do que as crianças brincam? Como elas vivem? Com questionamentos como estes, realizar um levantamento de suas concepções e visões e, a partir das respostas, problematizar pontos-chaves para construção de vivências e da aprendizagem. Posteriormente, analisar e comparar as respostas encontradas e as suas primeiras concepções.

A escola em que ocorreu a experiência, posteriormente descrita, com alunos do 3º ano do ensino fundamental é uma das duas escolas de tempo integral municipais existentes em Campo Grande - MS, chamada Escola Municipal Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista. A elaboração dessa proposta de educação foi pensada para desenvolver a metodologia da problematização. Nessa metodologia, o aluno busca por respostas para as perguntas durante o processo de aprendizagem, colocando-se como pesquisador. Nessa metodologia – problematização - as etapas constituem o caminho para os alunos responderem e solucionarem os questionamentos. Segundo Berbel e Colombo (2007):

[...] tem proposto como um caminho de ensino e pesquisa rico, porém complexo, o qual demanda esforços da parte dos que a percorrem, objetivando seguir as cinco etapas do Arco de Magueres (observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade) e alcançar os resultados que suas características apresentam como potencial educativo (BERBEL; COLOMBO, 2007, p. 122).

A respeito da metodologia da problematização, o Projeto das escolas de tempo integral elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MS) afirma:

Os trabalhos com a elaboração, desenvolvimento e problematização que geram a investigação na escola não são apenas elementos enriquecedores da prática docente, mas representam uma frutífera metodologia a ser adotada com os alunos, retirando-os de uma posição de passividade para uma postura de responsabilidade pela sua aprendizagem (SEMED, 2009, p.21).

7. ARTE E GRAFISMO KADIWÉU NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: POSSIBILIDADES DE SENSIBILIZAR E CRIAR

Segue o relato de uma experiência em que se teve como objetivo introduzir conhecimentos de grupos étnicos indígenas, bem como desafiar os alunos a colocar-se no lugar do outro, tentar olhar o mundo e as relações com a ótica indígena, conhecer, através de fotografias, uma nova perspectiva de uma aldeia de nosso estado evitando os estereótipos, apenas observando o cotidiano e a infância de outras crianças, bem como compreender aspectos culturais e artísticos e realizar a criação e a experimentação artística sobre a iconografia estudada.

Mostrou-se a importância de conhecer e compreender aspectos da cultura indígena local, seu modo de vida, contato com a terra, cosmovisão e arte Kadiwéu. Desenvolveram-se criações nas Artes Visuais, como estudo da iconografia Kadiwéu e ornamentação em vaso, permitindo também contato com a terra, com o plantar e o estudo da iconografia para criação em tela.

Como colocado anteriormente, é preciso que os alunos reflitam sobre a existência e importância dos índios de nosso estado, bem como sobre a sua condição de vida. A mídia pouco põe em diálogo essa questão, com as crianças cada dia mais próximas dos aparatos tecnológicos e mais distantes do contato direto com a terra, do solo e do meio ambiente que o circundam. Barbieri (2012) questiona “O que estamos ajudando

as crianças a olhar? Para a natureza, nosso lugar de origem? Ou para as invenções humanas? Onde colocamos nosso olhar para direcionar o das crianças?” (BARBIERI, 2012, p.115).

Apontar que há outra possibilidade de ver e interagir com o ambiente em que vivem sendo de grande importância para a formação da criança e respeito à diversidade. “Temos que escolher e preparar oportunidades maravilhosas para as crianças, porque elas merecem vivê-las e levarão tais experiências consigo” (BARBIERI, 2012, p.116).

Na experiência, a escola propôs a Festa da Primavera e, para decoração do palco, foi recomendado que cada professor de Arte ornamentasse vasos confeccionados em garrafa Pet e os decorassem com a temática a ser escolhida por cada docente, para plantar mudas de flores e decorar o palco no dia da festa. Para que a atividade fosse significativa no sentido prático e teórico, foi proposta a criação de vasos com a iconografia Kadiwéu e não apenas a sua representação gráfica, mas, o plantio de mudas; possibilitando, assim, o contato com a terra dentro do ambiente escolar e reflexões sobre o seu significado para outras culturas. Conforme Moura e Mussi (2013):

Para as sociedades indígenas, a terra é muito mais do que simples meio de subsistência; ela representa toda a base de vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimentos tradicionais. Não se constituindo, apenas, em um recurso natural, mas sim em um recurso sociocultural, a terra para os povos indígenas tem um sentido mítico, ou seja, está vinculada de forma espiritual e material a todos os aspectos da vida social. Assim compreendida e sentida, a terra não se resume aos limites materiais da propriedade privada, ela é uso comum a todos, ela é de uso coletivo. (MOURA; MUSSI, 2013, p. 241)

Partindo do pressuposto da relação dos povos indígenas e seu contato com a terra, não apenas como meio de alimentação, mas como

meio de ligação à natureza, os alunos foram desafiados com a proposta de estudo da cultura indígena, já que seria necessário realizar o plantio das mudas. Para não se tornar apenas uma experiência superficial no momento de preparar o plano de aula, associei-o, diretamente, com a cultura indígena para que os alunos pudessem compreender de maneira mais profunda este contato com a terra, com o solo, com o plantio. “A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar” (BARBIERI,2012, p.116).

Anteriormente ao estudo da iconografia Kadiwéu, os alunos foram provocados a refletir sobre a palavra “índio” e registrar suas percepções. Posteriormente, após o registro, foi apresentada aos alunos uma série de fotografias realizadas pela autora que registraram o cotidiano de uma família da aldeia Lalima, etnia Terena no município de Miranda, MS. O objetivo era que os alunos pudessem compreender o local, como viviam, paisagem natural e construída, animais e o que as crianças faziam. Ainda que as fotos fossem de etnias diferentes, optou-se por apresentar aos alunos, neste primeiro momento, as fotografias das crianças terena devido à experiência da autora e a possibilidade de retratar o cotidiano espontâneo com um recorte da realidade desta aldeia, compartilhando, assim, as experiências advindas destes momentos, apresentando de uma maneira que difere da representação comum em muitos livros didáticos, o índio e a criança indígena.

Este momento rendeu muitas discussões e surpresas, por identificarem as crianças com brincadeiras semelhantes às suas e se encantarem com os animais e a natureza da aldeia Lalima. Muitos afirmaram que também gostam de brincar com terra, água e com animais. Ao se depararem com uma fotografia de criança indígena desenhando na terra, alguns afirmaram terem feito o mesmo, enquanto outros apontaram para outras possibilidades de desenho e arte. A natureza propicia diversas experiências de aprendizagem e vivência para crianças indígenas ou não. De com acordo com Barbieri (2012):

Várias aprendizagens estão em movimento quando trabalhamos com as crianças para que observem a abundância da natureza: aprender a ver, a ouvir, a fazer perguntas, a buscar respostas, a perceber que as respostas não são definitivas, e que podem permanecer sendo perguntas. Precisamos perceber a natureza como fonte: nós somos parte disso; tudo que há no mundo nos diz respeito, o que há de medíocre e de esplendoroso, morno, quente ou frio. Se ficamos mais acordados para isso, de prontidão para as experiências que a natureza pode nos possibilitar, nossa vida terá outra dimensão, outra qualidade, outra possibilidade de abrangência. (BARBIERI, 2012, p. 124)

Foi contextualizada com os alunos a questão da terra ao realizar a leitura das fotografias apresentadas, concluindo-se que a terra possui vida e cria muitas possibilidades. Realizamos, então, o estudo da iconografia Kadiwéu, mostrando a criação das cerâmicas e as suas pinturas que possuem diversos desenhos, apontando que estes não possuem apenas padrão decorativo, mas são muito importantes para a sua cultura.

“Os desenhos Kadiwéu vestem seus corpos, os diferenciando dos animais, que andam nus, os distinguem dos indígenas que não são Kadiwéu, mas que habitam seu território, e que não costumam se pintar. Caracterizam homens e mulheres, cujas pinturas são diversas em forma e conteúdo” (DURAN, 2015, p.17).

As cores utilizadas correspondem aos elementos naturais de onde são extraídos os pigmentos para pintura. No território de Mato Grosso do Sul:

Muitas são as cores utilizadas pelas artistas Kadiwéu em suas cerâmicas. O verde, o amarelo, o azul, o rosa, o marrom, o lilás, o branco, o cinza, o prateado, o dourado, entre outras, são cores retiradas de buracos cavados na Serra da Bodoquena ou na beira de riachos, ou ainda de pedras coloridas. No entanto, as três principais cores das cerâmicas Kadiwéu são:

o preto que vem da resina do Pau Santo, madeira típica do Pantanal, o vermelho e o branco que vem do barro. Na pintura facial/corporal tradicional utilizam o preto do jenipapo, principalmente, e do urucum. (DURAN, 2015, p.16)

Figura 1. Cerâmica confeccionada pelos índios Kadiwéu.



Fonte: <http://www.turismo.ms.gov.br/conheca-ms/artesanato>. Acesso: jan. 2016

Discutiu-se com os alunos a questão da cerâmica que, mesmo sendo ornamentada, também é um utensílio usado para armazenar água e servir alimentos. Conversou-se sobre o fato de que o vaso que seria ornamentado com a iconografia Kadiwéu também teria uma função de plantio, discutiu-se a relação dos materiais argila (elemento natural) e garrafa pet (elemento industrializado), elencando que a proposta da escola era trabalhar com reaproveitamento de materiais e que um vaso criado em garrafa pet teria objetivo de coibir o acúmulo de água, diminuindo o risco de proliferação de mosquito transmissor da dengue. Foi levada a argila para que as crianças pudessem conhecer o material e suas possibilidades de modelagem. Cada aluno, após ter observado as formas, realizou o projeto em desenho de como seria a pintura com as cores já estudadas.

Para que a atividade ocorresse de maneira contextualizada com o objetivo de relacionar os aspectos da cultura indígena, trazendo a com-

preensão mais profunda sobre a temática, os alunos se organizaram fora da sala de aula, em espaço aberto próximo ao gramado, tendo contato com terra preta, mudas de flores e água, compreendendo, assim, aspectos da vida, natureza e a experimentação com terra. “O contato com a natureza nos reconcilia com nosso ser. Nosso corpo fica mais vivo e somos chamados a restaurar a natureza que existe em nós e nos lugares em que vivemos”. (BARBIERI, 2012, p.119)

Figura 2. Após pintura do vaso, plantio de mudas.



Fonte: Acervo da autora (2015)

Figura 3. Criação dos alunos sendo exposta na Festa da Primavera



Fonte: Acervo autora (2015)

Figura 4. Criação dos alunos sendo exposta na Festa da Primavera



Fonte: Acervo da autora (2015)

Essa proposta de pintura e plantio possibilitou não apenas a criação artística de formas, mas também a sensibilização através do toque com a terra, com as mudas e o cuidado com a água para que as pequenas plantas pudessem florescer. Os alunos e suas famílias puderam apreciar suas criações sendo expostas na Festa da Primavera e, depois, levaram-nas para suas casas. Compreenderam, assim, que não foi somente uma pintura ou uma cópia de símbolos, mas sim uma vivência de uma experiência próxima das atividades típicas de uma etnia indígena.

Após essa proposta, continuou-se o estudo da temática Kadiwéu, dessa vez, com pintura em tela. A escola realiza anualmente uma exposição de Artes com as criações dos alunos e eles relataram que gostariam de ver seus desenhos da etnia Kadiwéu em tamanho maior.

Para a atividade de pintura em tela, rememorou-se a iconografia Kadiwéu e cada aluno realizou o desenho que posteriormente seria pintado na tela. Pediu-se que colorissem o desenho com lápis de cor, observando quais cores utilizariam; alguns utilizaram apenas as cores estudadas da cerâmica, outros introduziram outras cores. Após o término, analisamos coletivamente os desenhos e eles se questionaram sobre

as cores utilizadas. Realizou-se uma intervenção apontando que, como as cores são extraídas dos elementos naturais presente nas aldeias, as cores e tons se aproximam muito dos elementos da natureza. Então foi proposto que na pintura em tela utilizassem as cores próximas das encontradas na natureza.

Figura 5. Alunos pintando sobre a tela



Fonte: Acervo da autora (2015)

Figura 6. Telas dos alunos – Iconografia Kadiwéu



Fonte: Acervo da autora (2015)

Após a conclusão das pinturas, as telas foram expostas na mostra de Artes Visuais da escola para apreciação dos alunos e de toda comunidade.

Foi nítido observar, no processo de criação dos alunos, não somente a sua destreza na representação da iconografia, mas ver que eles interiorizaram essas formas, compreendendo, assim, que são um código de linguagem, um bem imaterial, parte da cultura Kadiwéu, transmitindo através de suas criações não apenas cópias, reproduções de desenhos prontos, mas expondo sua compreensão sobre essas formas, linhas, cores, associando-as aos materiais naturais, não ficando nenhuma das criações igual às outras, expressando sua compreensão e assimilando de maneira pura o conhecimento sobre a etnia estudada. Traduziu-se, assim, por meio das formas e sua pintura, a aprendizagem sobre a diversidade e o respeito pela cultura indígena.

CONCLUSÃO

O objetivo dessa pesquisa foi o de analisar a experiência educativa em uma escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande - MS. A partir desse objetivo, discutiram-se várias questões pertinentes que incidiam sobre essa temática, como cultura, as relações interétnicas, a escola como espaço formador, as formas estereotipadas e a importância da Lei nº 11.645/2008.

A educação nos bancos escolares e universitários não deve formar os docentes apenas com superficialidade, mas promover uma educação empoderadora, em que professores possam transformar a realidade dos locais em que lecionam com conhecimento e sensibilidade.

Acredita-se na educação como ferramenta capaz de gerar transformação social, ensinar a crianças e jovens, respeito, compreensão, sensibilidade sobre as etnias indígenas que vivem e se relacionam com o tempo, espaço e com a natureza. Dessa forma, procura-se mover pela educação escolar como ato político de repreensão às desigualdades cotidianas motivadas por aspectos culturais de cada indivíduo que está na escola e quer ver suas origens representadas no ensino, distanciando-se, assim, do modelo eurocêntrico.

Ter a iconografia da etnia Kadiwéu nas criações dos alunos parece ser um passo importante em sua formação e também da comunidade, principalmente pelo fato de que, dessa forma, é possível conquistar novos territórios dentro do espaço escolar para propor a reflexão e não se limitar à linha tênue do preconceito e do desrespeito com as culturas indígenas.

Não se pode mudar a construção histórica escrita no passado, o que pode ser feito é desenvolver concepções livres de preconceito, com respeito e conhecimento da cultura e direitos dos povos indígenas. Transformar na escola, o futuro com conhecimentos, sensibilidade e respeito. Onde há sementes plantadas na terra fértil que são as crianças, cidadãos em formação, há esperança de dias melhores, mais igualitários em que as diferenças sejam valorizadas, compreendidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. A (Org.). *Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; BANDUCCI Jr. Álvaro. Cultura e relações interétnicas algumas aproximações conceituais. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.) *Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013. p.167-216.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; PRADO, José Henrique. *MÓDULO VI Diversidade Sociocultural, Relações Interétnicas e os Povos Indígenas*. UFMS, 2016.

BARBIERI, Stela. *Interações: Onde está a Arte na Infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problemática com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina. Ciências Sociais e Humanas*, v. 28, p. 121-146, 2007. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf. Acesso em: nov.2016.

BRASIL. *Lei nº 11.645 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Brasília: Senado, 2008.

DURAN, M. R. C. Padrão que conecta: a pintura e os modos de relacionar entre os Kadiwéu. In: *39º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 2015, Caxambu. Caxambu: ANPOCS, 2015. p. 1-22.

FERREIRA, Maria Evanir Vicente; MATSUO, Tiemi; SOUZA, Regina Kazue Tanno de. Aspectos demográficos e mortalidade de populações indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2011, vol.27, n.12, pp.2327-2339. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n12/05.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

FORQUIN, Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto alegre: artes médicas, 1993.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOCELLIN, Renato. *A História Crítica da Nação Brasileira*. São Paulo: Editora Brasil, 1987.

MOURA, Noêmia dos Santos; MUSSI, Vanderléia P. L. História e Histórias dos Povos Indígenas e suas Práticas Socioculturais. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.) *Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 217-262.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *Culturas e História dos Povos Indígenas*. Campo Grande/MS. Editora UFMS, 2014.

OLIVEIRA, C. M. S. O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Post: Documento ou invenção do Novo Mundo? In: *Portuguese Studies Review*, eterborough, Ontário, Canadá, Trent University, v.14, n. 1, winter 2006, p. 115-138. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/carla_mary_oliveira.pdf. Acesso em: jan.2016.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 103-148.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Marcos Ferreira de. *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku* In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 209-212.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação. *Projeto das Escolas de Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS*, 2009. Campo Grande, MS.

SOUZA, Ilda de. A Lei nº 11.645 e a Educação Básica. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.) *Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 305-331.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Sociodiversidade Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). *Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 13-51.

PLANIFICAÇÃO DE CURRÍCULOS REGIONALIZADOS NA BOLÍVIA

Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Antônio Hilário Aguilera Urquiza

INTRODUÇÃO

A “integração” torna-se emergente e é “palavra de ordem” para fortalecimento das nações da América Latina, superando a condição de povos que, desde os primórdios de sua colonização pelos europeus, encontram-se imersos em um quadro conflituoso de dominação e de crises, além do massacre dos povos originários. Assim, a promoção de tal integração viabiliza-se pelo fortalecimento da identidade latino-americana, assentada no histórico de seus povos (formação, lutas e conquistas) e no surgimento de seu ideário de resistência, pautado em sua diversidade cultural, basilar para implementação de políticas sociais e econômicas desses países, suplantando, assim, uma possível normatividade imposta internacionalmente por países hegemônicos.

No Brasil, a integração latino-americana é um preceito encontrado na Constituição Federal, em seu artigo 4. “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988, p.2).

No âmbito científico, algumas iniciativas têm proporcionado a integração entre pesquisadores de países latino-americanos, vislumbrando o reconhecimento internacional de nossa produção científica latino-americana. Reconhecimento esse que se contrapõe aos ranqueamentos internacionais que, por vezes, desconsideram nossas especificidades em detrimento de padrões normativos, definidos por algumas universidades

tradicionais, perspectiva, por vezes, aceitável no âmbito das Ciências da Natureza em função de sua dependência do aparato tecnológico disponível nessas universidades e nos centros de pesquisa; contudo, no âmbito das Ciências Antropossociais, a perspectiva é discutível, em função do seu impacto social, por vezes, de cunho local ou regional.

Podemos ilustrar algumas ações, em geral, constituídas no âmbito da esfera pública, que contribuem com a articulação desses pesquisadores latino-americanos: intercâmbio universitário (alunos, professores e pesquisadores); acordos de cooperação internacionais (entre universidade e centros de pesquisa); doutorados sanduíches e pós-doutorados no exterior; participação em reuniões científicas; publicação em periódicos. Todavia, tais ações ainda são inexpressivas, pois a referência de qualidade científica nem sempre se remete às instituições de pesquisa e universidades latino-americanas, dada a valorização dos ranqueamentos supramencionados.

No campo da Educação Matemática, um exemplo de tal integração foi, em 2003, a criação da Federação Ibero-Americana de Sociedades de Educação Matemática (Fisem), que agrega diversas sociedades de educadores matemáticos⁵⁵. A Fisem mantém uma revista de divulgação científica, chamada *Unión*, e é responsável pela organização do Congres-

⁵⁵ Sociedad Argentina de Educación Matemática (Soarem), Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedad Chilena de Educación Matemática (Sochiem), Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM), Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas (ANPM, do México), Asociación Mexicana de Investigadores del Uso de Tecnología en Educación Matemática (Amiutem), Sociedad Peruana de Educación Matemática (Sopemat), Associação de Professores de Matemática (APM/Portugal), Sociedad de Educación Matemática de Uruguay (Semur), Sociedad Boliviana de Educación Matemática (SOBEDM), Asociación Venezolana de Educación Matemática (Asoveemat), Comité de Educación Matemática de Paraguay (Cempa), Sociedad Ecuatoriana de Matemáticas (Sedem) e a Asociación Colombiana de Educación Matemática (Asocolme).

so Ibero-Americano de Educação Matemática (Cibem). Outros eventos também mobilizam a comunidade, entre eles a Conferência Interamericana de Educação Matemática (Ciaem), a Reunião de Didática da Matemática do Cone Sul e a Reunião Latino-Americana de Matemática Educativa (PIRES; GONÇALVES,2015).

Contudo, julgamos tais iniciativas ainda incipientes, pois pouco conhecemos dos aspectos socioculturais dessas nações. Por essa razão, propomos, no presente capítulo, discutir o processo de implementação curricular na Bolívia, dada sua configuração de Estado Plurinacional e que se encontra em um processo de reforma curricular, planejando/ implementando currículos regionalizados, coordenado pelo Ministério da Educação juntamente com suas diversas nações e povos indígenas, originários camponeses, a partir de um sistema que se caracteriza intracultural, intercultural e plurilíngue. Assim, buscamos entender, a partir de análises de currículos oficiais e outros documentos, como tem ocorrido o processo de planificação de currículos regionalizados no Estado Plurinacional da Bolívia.

Ressaltamos que o currículo boliviano é construído na perspectiva de um discurso pós-colonial. O discurso pós-colonial caracteriza-se como uma perspectiva teórica que agrega teorias fundadas na Filosofia, Literatura e Ciência Política, tendo como norte uma reação contra o legado colonial, ou seja, visa a “[...] analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento chamado, é claro, de pós-colonial” (SILVA, 2007, p. 125).

Para Quijano (2000), a colonialidade é um pressuposto específico e constitutivo racial da população do mundo como basilar do padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala social. O autor acrescenta ainda que tal colonialidade se originaliza e mundializa a partir da América Latina.

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 14-15, tradução nossa).

Portanto, apesar da independência das ex-colônias e da constituição dessas nações, diversos fatores sociais e políticos não garantiram a descolonização, mantendo-se a colonialidade por meios político, cultural, epistêmico, jurídico e administrativo (CALDERONI, 2016). Desse modo, visamos contribuir com tal processo de descolonialidade, trazendo à tona algumas características do currículo boliviano que, pressupomos, serem pouco conhecidas no Brasil.

Assim, o capítulo tem como objetivo geral descrever, a partir de documentos curriculares, o processo de planificação dos currículos regionalizados do Estado Plurinacional da Bolívia. Para tanto, temos como objetivos específicos: (i) identificar a organização e estrutura do sistema educacional boliviano a partir de algumas características sociais, históricas e econômicas; (ii) identificar pressupostos teóricos que consubstanciam a reforma curricular boliviana; (iii) descrever a organização curricular de Matemática no ensino secundário (Ensino Médio) viabilizada pelos currículos bolivianos.

1. O ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA E O SEU PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL

A compreensão da sociedade boliviana perpassa pelo conhecimento de seu contexto socioambiental. Apesar de possuir uma localização próxima ao Equador, a Bolívia tem poucos traços comuns aos trópicos. Grande parte de seu povo tem vivido a uma altitude bastante elevada, entre 1.500 e 4.000 metros acima do nível do mar. Todavia, seu ambiente não é totalmente hostil, os planaltos têm solos mais pobres e climas mais secos e frios, enfrentando adversidades que não atingem as planícies. Tais características ecológicas exigiram a domesticação de plantas e de animais e tiveram um impacto drástico sobre a psicologia humana, pois as populações do planalto foram forçadas a adaptar-se ao limitado suprimento de oxigênio e aos níveis de pressão atmosférica muito desiguais (KLEIN,2004).

A Bolívia está localizada na zona central da América do Sul e possui uma extensão territorial de 1.098.581 km², fronteira-se com o Brasil (ao leste e ao norte), Argentina e Paraguai (ao sul) e Peru e Chile (ao oeste). Em 2014, a Bolívia possuía uma população de 10.561.887 habitantes⁵⁶ (BOLÍVIA, [201-]).

No território boliviano consideram-se três zonas geográficas predominantes, a saber: *andina*, *subandina* e *planícies*. A primeira abarca 28% do território nacional com uma extensão estimada de 307.000 km² e está a mais de 3.000 metros do nível do mar. A segunda está localizada entre o altiplano e as planícies orientais e abarca 13% do território, possuindo uma altitude média de 2.500 metros, caracteriza-se por sua atividade

⁵⁶ Indicador do Banco Mundial. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>. Acesso em 1 out 2020.

agrícola e um clima que varia de 15° C a 25° C. O último tipo cobre 59% da área nacional e está localizado ao norte da cordilheira Oriental ou Royal, se estende desde os Andes até o rio Paraguai, é uma terra de planícies e planaltos, coberto por vastas florestas ricas em flora e fauna (temperatura média anual de 22° C a 25° C) (BOLÍVIA,[201-]).

Ao se tratar dos povos originários da Bolívia, percebemos, a partir de Klein (2004), uma forte herança cultural milenar, como, por exemplo, Chavín (1500 a.C. até 500 a.C.), Tiahuanaco (desde 1500 a.C.), reinos dos Aymara (séculos XII a XVI), além do Império Inca (séculos XIII a XVI).

A Bolívia tornou-se, após conquista europeia, foco de interesse na economia mundial em razão de sua herança mineral, pouco explorada nos tempos pré-colombianos (KLEIN, 2004). Contudo, apesar da violenta colonização europeia, ainda se revelam fortes traços dessas culturas ancestrais nas tradições do país.

Em 6 de agosto de 1825, após diversas lutas, a Bolívia tornou-se independente.

Para o resto do mundo, a nova república de [Simon] Bolívar era uma região mítica, habitada por massas indígenas camponesas e repleta de minas fabulosas. Mas infelizmente a verdade era outra. No ano em que conquistou a independência, a região já experimentava um período de estagnação econômica que duraria quase meio século. De aproximadamente 1803 aos últimos anos da década de 1840, a economia boliviana assistiu a um declínio progressivo na produção de suas minas, à manutenção de um saldo consistentemente negativo em seu comércio internacional e, em consequência, a um processo progressivo de descapitalização que se refletiu no declínio de suas populações urbanas. Os tão importantes centros mineiros de Potosí e Oruro não chegavam a ter juntos 10.000 habitantes em 1827 (KLEIN, 2004, p. 73).

Klein (2004) afirma que em 1827 a população da nova república era estimada de 100.000 *cholos*, 200.000 brancos e, aproximadamente, 800.000 camponeses índios. Assim, a Bolívia constituiu-se como a nação mais indígena da América espanhola em que a língua dos colonizadores permaneceu uma língua de minoria até o século XX. O autor acrescenta ainda que “[...] as prósperas colônias mineiras de antigamente emergiram em sua nova existência republicana, como uma sociedade extremamente pobre, composta na esmagadora maioria por índios camponeses” (KLEIN, 2004, p. 73).

Conforme aponta o governo (BOLÍVIA, [2015?]), por meio do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 2016-2020 (PDES), a fundação da República da Bolívia foi o resultado da luta tenaz e o sangue derramado pelos mártires, libertadores e líderes indígenas que viveram no passado nessas terras e territórios, com ideais e sonhos de construção de uma nação soberana, livre, com justiça e igualdade.

O PDES acrescenta ainda que o período de 1825 a 2005 deixou marcado na Bolívia um cenário repleto de desigualdades sociais, políticas e econômicas, refletindo na exclusão da maioria indígena e originários do exercício de seus direitos políticos e de cidadania estatal e gerando uma lacuna entre ricos e pobres. Nesse período, a Bolívia caracterizou-se como um Estado fraco, dominado por interesses externos e elites internas que influenciaram na privatização das riquezas do país, subordinando interesses privados internos e externos produtivos, para criar um modelo de economia orientada para a exportação de matérias-primas e do excedente econômico. Nesse período, o Estado republicano ignorou os ideais e sonhos dos que lutaram e libertaram o país (BOLÍVIA, [2015?]).

Em 2006, ascende à gestão do Estado republicano o Presidente Evo Morales Ayma, descendente de povos originários, propondo iniciar uma revolução democrática para constituir um novo Estado e um novo poder com uma visão anticapitalista, anti-imperialista e descolonizadora (BOLÍVIA, [2015?]).

Assim, conforme o PDES, inicia-se uma Revolução Democrática e Cultural no país.

A partir do ano 2006, a Revolução Democrática e Cultural se norteia a construir um Estado plurinacional e comunitário por meio de um processo de mudança que viabiliza as expectativas e necessidades compartilhadas do povo boliviano, que incluem uma profunda transformação das estruturas coloniais e republicanas econômicas, sociais e políticas do país. Deste modo, Bolívia retoma sua soberania e dignidade, onde todas as bolivianas e todos os bolivianos tenham o orgulho de ter nascido na Bolívia (BOLÍVIA, [2015?], p. 7, tradução nossa).

O documento afirma ainda que no primeiro período da revolução (gestão: 2006 a 2009) iniciou-se um processo de transformação das estruturas institucionais do Estado e da sociedade boliviana, culminando na refundação do país e no nascimento do novo Estado Plurinacional. O segundo período da revolução (gestão: 2010 a 2013), conforme o PDES, caracterizou-se pelo empenho de construir-se um novo Estado Plurinacional no sentido de se pensar um horizonte para o povo boliviano “Viver Bem”, construindo seu próprio espaço histórico e civilizatório. Nesse período, consolidou-se uma nova constituição política do Estado, avançando em ações práticas e concretas para realização do “Viver Bem”, no marco de reconhecimento de um país plural nos aspectos econômico, social, político, cultural e jurídico, a partir da base de um novo modelo econômico, social, produtivo e comunitário.

“[...] neste período se constitui um Estado forte, que dirige e planifica suas políticas sociais e econômicas, que exerce a direção e o controle dos setores estratégicos, e participa diretamente na economia e geração de riqueza, para sua distribuição e redistribuição” (BOLÍVIA, [2015?], p. 8, tradução nossa).

No atual terceiro período (gestão: 2014 a 2017), o PDES afirma que o governo está orientado a consolidar a Revolução Democrática Cultural e o Estado Plurinacional por meio do fortalecimento de um Estado integral e do “Viver Bem”, em que existe articulação e a correspondência entre o povo boliviano e os diferentes níveis de governo, em que todos compõem o Estado, em que há uma forte liderança das organizações sociais e se fortifica a plurinacionalidade, autonomia democrática e soberania econômica.

Neste contexto, continuará fortalecendo a construção de um ser humano integral, se consolidará o modelo econômico, social, comunitário e produtivo, o acesso universal de todas e todos os bolivianos aos serviços básicos fundamentais, o lançamento de um novo modelo ambiental baseado na relação mutuamente benéfica entre o ambiente de vida da natureza e os seres humanos, na convergência e complementaridade virtuosa que deve existir entre os direitos da Mãe Terra e o direito ao desenvolvimento integral de nossos povos e nações no âmbito do Viver Bem (BOLÍVIA, [2015?], p. 8, tradução nossa).

Concordamos com Ayerbe (2011) que, no governo de Evo Morales, a Bolívia apresenta um cenário consolidado de estabilidade institucional em que se criaram condições estruturais viabilizadoras para o modelo proposto de desenvolvimento, *Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário*, que expressa jurídica e politicamente as relações sociais do *Capitalismo Andino-Amazonico*. Ainda segundo o autor, recaí nas lideranças do processo de transformação o peso da responsabilidade sobre os resultados que, diferente de contextos anteriores, desencoraja processos de reação desestabilizadora, gerando perda de confiança da população nas autoridades, déficits de gestão, divisões na base de apoio do governo, descontentamento social. Assim, com enfraquecimento consequente, lacunas poderão ser abertas para investidas de conservadores contra a falência do Estado, da ordem e do império da lei.

2. SISTEMA EDUCACIONAL BOLIVIANO

No tocante à escolarização, segundo o portal do Instituto Nacional de Estatística (INE)⁵⁷ da Bolívia, em 2012 a população boliviana apresentava uma escolarização média de 8,97 anos (sendo a média de 9,55 para homens e 8,41 para mulheres).

Em 2013, o INE revelou que o nível de escolarização alcançado pela população de mais de 18 anos demonstra uma diferença considerável de acesso à escolarização das comunidades campesinas (em geral de origem indígena) à escolarização: pouco mais de 8% das pessoas não possuem escolarização, sendo esse indicador ampliado para quase 20% quando considerada apenas a população rural, sendo ainda tal indicador preocupante quando se faz referência às mulheres (12,24% em relação aos 3,83% dos homens no total e 29,35% em relação aos 9,74% dos homens em zonas rurais). Tais indicadores revelam ainda que 30,85% da população alcança o ensino superior, e na zona urbana esse percentual é de 41,23%, enquanto na zona rural de apenas 6,58%. Dados do INE de 2012 apontam ainda que 5,09% sofre de analfabetismo, sendo 2,45% da população analfabeta de homens e 7,67% de mulheres.

No período de 2003/2004 a 2013, indicadores do INE indicam que o número de habitantes bolivianos com mais de 18 anos não escolarizado reduziu de 13,28% para 8,23%, bem como observou-se um aumento de 25,03% para 39,7% de habitantes com educação secundária. No ensino superior tal indicador sobe de 16,92% para 30,85%.

No período de 2006 a 2013, as matrículas na educação secundária tiveram uma elevação significativa de 533.041 para 960.009. No mesmo período, houve um aumento de 126% do número de matrículas na educação superior pública do país.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.ine.gob.bo/>. Acesso em: 1 out. 2020.

O sistema educacional boliviano é organizado a partir da Lei da Educação n. 070, de 20 de dezembro de 2010, conhecida como *Lei “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*. A referida lei conta com 92 artigos, além de disposições transitórias, obrigatórias e finais. Assim, neste tópico, caracterizaremos tal sistema educacional a partir dos preceitos da referida lei.

A lei assume que a educação se sustenta na sociedade, por meio da participação plena dos bolivianos no sistema educativo plurinacional, respeitando suas diversas expressões sociais e culturais nas suas diferentes formas de organização, bem como encontra-se alinhada, em suas bases, com o processo de consolidação da Revolução Democrática e Cultural de Evo Morales.

[A educação] é descolonizadora, liberadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais; orientada para reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários campesinos, as comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e o Viver Bem (BOLÍVIA, 2010, p. 4, tradução nossa).

A lei garante a todas as pessoas o direito à educação em todos os níveis de maneira universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação, tornando a educação obrigatória até o *bachillerato*. Representa, assim, um marco para valorização das populações originárias por evidenciar a inclusão a partir da diversidade cultural do povo boliviano, estabelecendo, inclusive, que a língua a ser ensinada deve ser a língua materna, e não apenas o castelhano/espanhol. Ressalta, também, que nas comunidades em que se fala mais de uma língua os conselhos comunitários decidirão qual a língua a ser ensinada. Assim, está garantido na legislação o preceito de que a educação é intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo.

A lei compreende o Sistema Educativo Plurinacional a partir de três subsistemas, quais sejam: (i) Educação Regular; (ii) Educação Alternativa e Especial; (iii) Educação Superior de Formação Profissional; os quais serão explicitados nos itens a seguir.

2.1 EDUCAÇÃO REGULAR

A Educação Regular é obrigatória, sistemática, normatizada e processual, oferecida a crianças, adolescentes e jovens, desde a Educação Inicial em Família Comunitária até o Bacharelado, permitindo o desenvolvimento integral e oportunidades de continuidade dos estudos na Educação Superior de Formação Profissional, bem como projeção no âmbito produtivo. Tal sistema tem caráter intracultural, intercultural e plurilíngue.

A Educação Regular é dividida em três níveis: (i) Educação Inicial em Família Comunitária; (ii) Educação Primária Comunitária Vocacional; (iii) Educação Secundária Comunitária Produtiva.

A *Educação Inicial em Família Comunitária* possui cinco anos de duração, sendo dividida em duas etapas. A primeira, *Educação Inicial em Família não Escolarizada*, com três anos de duração, sendo de responsabilidade compartilhada entre família, comunidade e o Estado. Essa etapa é orientada para recuperar, fortalecer e promover a identidade cultural, apoio à família na promoção de saúde e boa nutrição da criança visando o seu desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, espiritual e cognitivo.

A *Educação Inicial em Família Escolarizada*, segunda etapa, com dois anos de duração, – visa ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras, socioafetivas, espirituais e artísticas que favoreçam atitudes de autonomia, cooperação e tomada de decisões no processo de construção do seu pensamento, para iniciar processos de aprendizagens sistemáticos no nível seguinte.

A *Educação Primária Comunitária Vocacional* tem seis anos de duração e compreende a formação básica, fundamental para todo o processo de formação posterior. Os conhecimentos e a formação qualitativa dos estudantes, em relação e em afinidade com os saberes, as ciências, as culturas, a natureza e o trabalho criativo, orienta sua formação. Esse nível deve proporcionar condições necessárias de permanência dos estudantes, desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, ético-morais, espirituais, raciocínios lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos e produtivos, educação física, desportista e artística.

A *Educação Secundária Comunitária Produtiva* possui seis anos de duração. Articula a educação humanística e técnica-tecnológica com a produção que valoriza e desenvolve os saberes e conhecimentos das diversas culturas em diálogo intercultural com o conhecimento universal, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária. Fortalece a formação recebida no nível anterior por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística e desportista. Tal nível permite identificar nos estudantes as vocações para continuar estudos superiores ou incorporar-se nas atividades socioprodutivas. Em tal nível de formação ocorre a obtenção do diploma de Bacharel Técnico Humanístico e, de maneira progressiva, com o grau de Técnico Médio.

2.2 EDUCAÇÃO ALTERNATIVA E ESPECIAL

Destinada a atender necessidades e as expectativas educativas de pessoas, famílias, comunidades e organizações que precisam dar continuidade a seus estudos ou de formação permanente. Para tanto, desenvolve-se com enfoque de Educação Popular e Comunitária, Educação Inclusiva e Educação ao longo da vida, priorizando populações em situação de exclusão, marginalização e discriminação. Pauta-se, ainda, no

reconhecimento de saberes, conhecimentos e experiências das pessoas, adquiridos em sua prática cotidiana e comunitária.

O subsistema de Educação Alternativa e Especial adotará o caráter técnico-humanístico segundo as necessidades e expectativas das pessoas, família e comunidades de acordo com os avanços da Ciência e Tecnologia. Tal educação conferirá as seguintes certificações: técnico básico, técnico auxiliar e técnico médio, possibilitando o ingresso na Educação Superior ou incorporação no setor produtivo.

Tal subsistema compreende os âmbitos de Educação Alternativa e Educação Especial. A Educação Alternativa é destinada a pessoas jovens e adultos com mais de 15 anos que pretendem continuar seus estudos. Para tanto, é organizada em dois níveis: Educação Primária de Jovens e Adultos (envolve alfabetização e pós-alfabetização) e Educação Secundária de Jovens e Adultos. A Educação Especial responde às necessidades, expectativas e interesses de pessoas com necessidades educativas especiais (na lei são encontrados os seguintes termos: incapacidade, pessoas com dificuldades de aprendizagem e pessoas com talento extraordinário), desenvolvendo sua ação em articulação com a Educação Regular, Alternativa e Superior.

2.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A *Educação Superior de Formação Profissional* é composta por quatro tipos de formações, a saber: (i) Formação de Professores (*Maestras/Maestros*); (ii) Formação Técnica e Tecnológica (FTT); (iii) Formação Superior Artística e (iv) Formação Universitária.

A *Formação de Professores (Maestras/Maestros)* compreende a for-

mação de professores para atuar nos subsistemas de *Educação Regular* e de *Educação Alternativa e Regular*, com a seguinte estrutura: formação inicial de professores; formação pós-graduada de professores; formação contínua de professores.

A *Formação Inicial de Professores* se desenvolve em *Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros*, instituições de caráter fiscal e gratuito dependente do Ministério da Educação (MinEdu). O currículo de formação de professores é único para todo o país, abrangendo a formação geral e especializada com duração de cinco anos com grau de licenciatura. A *Formação Pós-Graduada de Professores* ocorrerá em Universidades Pedagógicas credenciadas pelo MinEdu. A Formação Contínua é um direito e um dever dos professores, estando orientada a partir de sua atualização e capacitação para melhorar a qualidade da gestão, dos processos, dos resultados e do ambiente educativo, fortalecendo as capacidades inovadoras dos educadores, e tal formação ficará a cargo de instâncias especializadas abaixo do MinEdu.

A FTT promove formação profissional técnica e integral, articulada com desenvolvimento produtivo, sustentável e auto gestor, de caráter científico, prático-teórico e produtivo oferecida pelas seguintes instituições: Institutos Técnicos, Institutos Tecnológicos e Escolas Superiores Tecnológicas. A FTT desenvolve-se pelos seguintes níveis: (i) *Institutos Técnicos e Institutos Tecnológicos (de carácter fiscal, privado e convenio)*, por meio da (a) Capacitação; (b) Técnico Médio – pós-bacharelado e (c) Técnico Superior; (ii) *Escolas Superiores Tecnológicas Fiscais*, por meio do (a) Nível Licenciatura⁵⁸ e (b) Diplomado Técnico.

⁵⁸ O termo “licenciatura” na Bolívia (e em outros países latino-americanos) refere-se à graduação superior plena, nem sempre sendo equivalente ao termo utilizado no Brasil, onde se refere aos cursos de formação de professores de nível superior para Educação Básica.

A *Formação Superior Artística* visa ao desenvolvimento de capacidades, competências e destrezas artísticas, articulando teoria e prática, para o fortalecimento das expressões culturais e para o desenvolvimento das qualidades criativas dos bolivianos. Os níveis de formação artísticas são: (i) Centros de Capacitação Artística; (ii) Institutos de Formação Artística (Nível Capacitação, Nível Técnico Médio e Nível Técnico Superior) e (iii) Escolas Bolivianas Interculturais (Nível Licenciatura).

A *Formação Universitária* é um espaço de preparação de profissionais, de desenvolvimento científico e tecnológico, promovida em instituições universitárias (universidades públicas autônomas, universidades privadas, universidades indígenas e universidades de regime especial – militar e policial). Tal formação organiza-se, a partir dos seguintes níveis e graus: (i) Graduação (*Pré grado*): Técnico Superior, Licenciatura; (ii) Pós-Graduação (*Post grado*): Diplomado, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

3. CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DE ENSINO MÉDIO NA BOLÍVIA

Está disposto na lei em análise que a organização curricular deve estabelecer mecanismos de articulação entre a teoria e a prática educativa. O currículo deve ser construído a partir de uma base intracultural que, em sua complementaridade, garanta a unidade e a integralidade do sistema educativo plurinacional, assim como o respeito à diversidade cultural e linguística da Bolívia (BOLÍVIA, 2010).

O *currículo base plurinacional* boliviano é desenhado, aprovado e implementado pelo MinEdu com a participação dos diversos atores educativos. Cabe ainda ao Ministério apoiar a planificação dos *currículos regionalizados*, em coordenação com nações e povos indígenas originá-

rios campesinos, preservando harmonia e complementaridade com o currículo base plurinacional. Tais *currículos regionalizados* são de competência do Estado (via MinEdu) e das entidades territoriais autônomas (BOLÍVIA,2010).

O *currículo base plurinacional* estabelece os princípios e os objetivos da organização curricular que emergem das necessidades da vida e da aprendizagem das pessoas e da coletividade. O *currículo regional* apresenta as características do contexto sociocultural e linguístico das nações e povos indígenas originários no qual desenvolve processos educativos produtivos comunitários de acordo com suas vocações produtivas (BOLÍVIA, 2010).

Para fins deste trabalho, optamos por identificar características do documento “*Educação Secundária Comunitária Produtiva: Programa de Estudo – Primeiro ano*” (BOLÍVIA, 2012). Tal documento encontra-se disponível no portal do MinEdu e, por estar em processo de implementação curricular, não foi possível ter acesso aos documentos dos demais anos/séries letivas. Pressupomos que o currículo está sendo, progressivamente, implementado e, para compreensão do currículo anterior, recomendamos a leitura de Gregoriu (2005).

Ressaltamos ainda que o currículo boliviano tem sido planejado/implementado a partir do Programa de Formação Complementar de Professores (*maestras/maestros*) em Exercício (Profocom), que envolve Escolas Superiores de Formação de Professores, Unidades Acadêmicas e Universidade Pedagógica. Ao fazer referência às ações da Sociedade Boliviana de Educação Matemática (Soboedma), nos últimos anos, Gregoriu (2014) afirma que a Soboedma não tem provido encontros, pois os professores estão centrando seu tempo e atenção no processo formativo obrigatório pelo governo por conta da nova

Lei de educação, o Profocom. Pressupomos que tal ação mobiliza a totalidade de professores bolivianos no processo de planificação/implementação curricular da “Grande Revolução Educativa”, conforme aponta Gregoriu (2014).

A proposta curricular da educação secundária boliviana é organizada por: Campos e Áreas de Saberes e Conhecimentos; Eixos Articuladores.

Os campos de saberes e conhecimentos, distintos da organização disciplinar dos conteúdos, são categorias ordenadoras e articuladoras das áreas e conteúdos de modo não fragmentado, que estabelecem vínculos e laços entre os conhecimentos disciplinares para evitar que se mantenham na condição fragmentada e especializada. Tais campos funcionam como instrumento que nos permite agrupar áreas de saberes e conhecimentos, a fim de que se tenha uma perspectiva integral do conhecimento de maneira operativa e que sirva ao mesmo tempo como modo de pensar integralmente os conhecimentos (BOLÍVIA, [2014?]).

O currículo é organizado a partir de quatro áreas de saberes e conhecimentos (BOLÍVIA, [2014?]). Na primeira, *Vida, Terra e Território*, ordenam-se os conhecimentos em função da recuperação do sentido da vida e com a terra orientando uma relação harmônica e complementar, evitando a tendência destrutiva do atual modo de vida capitalista globalizado. Em *Ciência, Tecnologia e Produção*, orienta-se o rompimento de dependência econômica da Bolívia tentando se adaptar, potencializar e produzir tecnologias próprias e usando-as na realidade do país. *Comunidade e Sociedade* orienta recuperar a vida comunitária e seus valores superando uma tendência individualista, de caráter autodestrutivo, de crises de valores e violência da sociedade atual. Por fim, *Cosmo e Pensamento* contribui para a descolonização da mentalidade (colonizada) in-

corporando uma visão intercultural de aprendizagem mútua, distintas cosmovisões de vida e compreensão da espiritualidade.

Figura 1. Campos e Áreas de Saberes e Conhecimentos



Fonte: Bolívia ([2014?], p. 23).

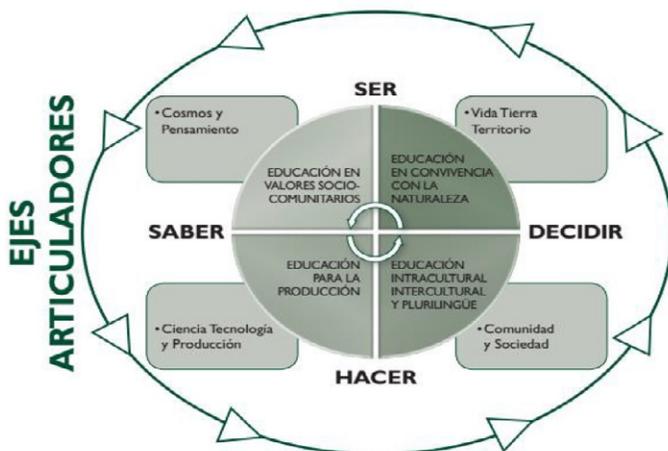
O currículo estrutura-se ainda por meio de eixos *articuladores*, os quais respondem a demandas e necessidades dos povos, conforme apresentado no documento (BOLÍVIA, [2014?]). Tais eixos contribuem com a educação e a consolidação do Estado Plurinacional e constituem-se em critérios políticos que permitem dinamizar e articular os campos e áreas por meio de uma abordagem relacional de conteúdos com os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos nos processos educativos dos subsistemas e nível de formação. Os eixos caracterizam-se ainda por generalizar coerência e coesão entre os conteúdos dos campos e áreas de saberes e conhecimentos nas respectivas etapas e níveis do sistema educativo; são de aplicação obrigatória, uma vez que estão concretizados nas Temáticas Orientadoras (será discutido em parágrafo posterior), as quais são base para o desenvolvimento curricular.

Há quatro eixos articuladores. *Educação Intracultural, Intercultural e Plurilíngue*, constituindo-se em elemento dinamizador e integrador dos campos e áreas de saberes e conhecimentos, a partir do fortalecimento e da reconstituição das culturas das nações e povos indígenas originários e de uma autêntica relação com as outras culturas. O segundo é *Educação para Produção*: educação criativa que recupera e aplica tecnologias próprias e pertinentes, revalorizando o trabalho manual e técnico, gerando uma produtividade com consciência responsável das necessidades, vocações e potencialidades dos contextos, que permitem a reprodução das condições de vida da comunidade e da natureza, fortalecendo a segurança e a soberania boliviana.

Educação em Valores Sociocomunitários, terceiro eixo, trata da geração de atitudes e relações de convivência que têm como centro a vida, antes dos interesses individuais. Esse critério de vida, segundo o documento (BOLÍVIA, [2014?]), podemos aprender com os povos indígenas originários a partir dos valores sociocomunitários. Tais valores na experiência de vida dos povos e nações indígenas originários são atitudes concretas que tornam possível a convivência harmônica, equilibrada, solidária e complementar na comunidade; esses valores não podem ser ensinados como conteúdos, mas sim por atitudes e práticas concretas, mediante atividades que desenvolvem nos estudantes e professores a capacidade de dar resposta aos problemas cotidianos, tendo como critério a reprodução da vida de todos antes dos interesses individuais. Por fim, *Educação em Convivência com a Mãe Terra e Saúde Comunitária*, entende-se como uma maneira de conviver e relacionar-se com a Mãe Terra; o ser humano, para reproduzir sua vida, tem que relacionar-se, conviver e compartilhar em harmonia com as diferentes formas de vida; viver com complementaridade, equilíbrio e relacionamento com a Mãe Terra por meio do despertar de uma consciência integral-holística (BOLÍVIA, [2014?]).

Portanto, o currículo boliviano dinamiza-se e constitui-se a partir desses quatro eixos, como ilustrado na Figura 2.

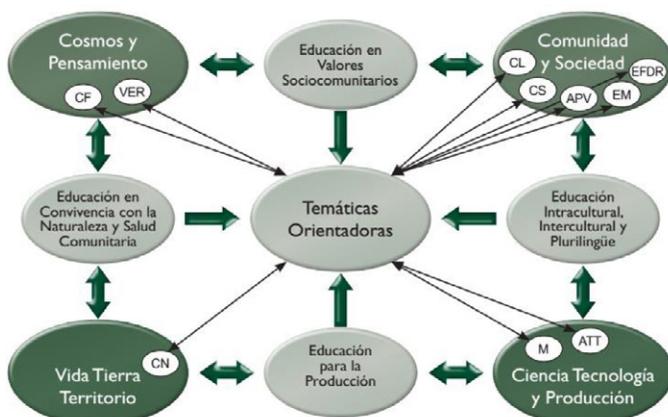
Figura 2. Eixos e Áreas



Fonte: Bolívia ([2014?], p. 28).

No currículo boliviano, campos e áreas de saberes e conhecimentos e eixos articuladores geram um desenvolvimento curricular de maneira integrada, coerente e gradual, segundo as etapas e níveis de formação do sistema educativo (cf. Figura 2). Visando evitar um trabalho fragmentado, são propostas as Temáticas Orientadoras, as quais possibilitam que saberes e conhecimentos sejam abordados por meio de relações complementares entre cada um deles, objetivando uma educação integral (cf. Figura 3).

Figura 3. Temáticas Orientadoras



Fonte: Bolívia ([2014?], p. 29).⁵⁹

Tais Temáticas Orientadoras desprendem-se, diretamente, dos eixos articuladores e constituem-se como operacionais desses eixos, sendo implementadas em períodos semestrais (um por semestre), sempre permitindo que os conteúdos de cada área possam ser trabalhados de maneira sequencial e progressiva. Convertem-se em elemento curricular que articula saberes e conhecimento das áreas no contexto de cada campo. Desenvolve, necessariamente, os quatro eixos articulares, a saber: (i) Educação Intracultural, Intercultural e Plurilíngue; (ii) Educação para Produção; (iii) Educação em Valores Sociocomunitários e (iv) Educação na Convivência com a Natureza e Saúde Comunitária (BOLÍVIA, [2014?]).

⁵⁹ Legenda: CF: Cosmovisões e Filosofia; VER: Espiritualidade e Religiões; CL: Comunicação e Linguagens; CS: Ciências Sociais; APV: Artes Plásticas e Visuais; EM: Educação Musical; EFDR: Educação Física, Esportes e Recreação; CN: Ciências Naturais; M: Matemática; ATT: Áreas Técnicas Tecnológicas.

Na estrutura curricular boliviana, o documento evidencia uma relação entre campos e áreas de saberes e conhecimentos com os eixos articuladores (BOLÍVIA, [2014?]). Significa dizer que campos e áreas de saberes e conhecimentos estão articulados, e o elemento que integra tais campos e eixos são as temáticas orientadoras; contudo, tais temáticas orientadoras estão definidas pelos eixos articuladores.

Entendemos que tal perspectiva possibilita uma revisão histórica, proposta por Mignolo (2003), na qual o sujeito reveja aspectos que subjugaram os povos e culturas, possibilitando uma crítica à colonização e à subalternização de sua cultura colonizada fomentando a descolonização do pensamento hegemônico. Tal aspecto pode ser observado no Quadro 1, quando são apresentadas as temáticas orientadoras do primeiro ano da educação secundária.

Quadro 1. Temáticas Orientadoras 1.º Ano da Educação Secundária

Eixos Articuladores	Temáticas Orientadoras	Campos	Conteúdos das Áreas de Saberes e Conhecimentos
Educação em valores sociocomunitários Educação Intracultural, Intercultural e Plurilíngue Educação na Convivência com a Natureza e Saúde Comunitária Educação para Produção	Descolonização e consolidação sociocultural econômica e, tecnológica de nossos povos e nações	Cosmo e Pensamento	<ul style="list-style-type: none"> - Valores sociocomunitários dos povos
		Comunidade e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimentos de uma etapa de imposição cultural - Invasão, conquista e colonização europeia - As artes plásticas e visuais como manifestação e resistência e emancipação dos nossos povos - Instrumentos musicais originários dos povos - Desenvolvimento do corpo em diversos contextos sociocomunitários
		Vida, Terra e Território	<ul style="list-style-type: none"> - Relação harmônica com o entorno natural e sociocomunitário
		Ciência, Tecnologia e Produção	<ul style="list-style-type: none"> - Polígonos irregulares na arte de nossas culturas - A produção técnica e tecnológica em nossa comunidade, região e país
	Identificação e análises dos processos socioculturais, naturais e produtivos do Abya Yala ⁶⁰	Cosmo e Pensamento	<ul style="list-style-type: none"> - Harmonia espiritual com a Mãe Terra e o Cosmo
		Comunidade e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Semântica do texto em diversas línguas - A sociedade comunitária e prática de valores - O desenho técnico e os desenhos tecnológicos produtivos - A intraculturalidade e interculturalidade cultural - O esporte na integração comunitária
		Vida, Terra e Território	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos químicos, físicos e biológicos dos ecossistemas na preservação da vida
		Ciência, Tecnologia e Produção	<ul style="list-style-type: none"> - O pensamento lógico concreto e abstrato em diversas culturas. - A produção do enfoque e princípio de nossas culturas

Fonte: Bolívia ([2014?], p. 29).

⁶⁰ Nome dado à América por povos originários.

Assim, no programa de estudo da Educação Secundária Comunitária Produtiva (BOLÍVIA, 2012), a Matemática visa a recuperar, fortalecer e valorizar os saberes matemáticos dos povos bolivianos, que são parte intrínseca da vivência diária do ser humano no seu entorno natural. Assim, a Matemática, nessa perspectiva, desenvolve o pensamento lógico concreto e abstrato e as capacidades crítica e reflexiva da realidade, apoiando as áreas tecnológicas produtivas.

O documento aponta ainda que a Educação Matemática gera espaços para que os estudantes encontrem soluções para as necessidades da comunidade a partir das próprias interpretações, inferências lógicas, modelos, projetos e a investigação, recuperando assim o saber matemático das culturas dos povos bolivianos que se aplicam no fazer cotidiano, com o espírito de desencadear a complexidade das dimensões do ser humano: Ser, Saber, Fazer e Decidir. Assim, acreditamos tal entendimento possibilite o pensamento descolonial que, conforme Mignolo (2008, p. 249), proporciona “[...] pensar a partir das margens, e pensar as margens em relações imperiais-coloniais de poder. A descolonização da história narrada e do pensamento historiográfico é parte da tarefa do pensamento descolonial para avançar na opção descolonial”.

Tal possibilidade pode ser corroborada ainda quando o currículo discorre sobre o caráter da matemática. Primeiramente, *investigativo*, porque se constitui em um componente dinamizador dos saberes e conhecimentos matemáticos, desenvolvendo o pensamento matemático que permite conviver e coordenar ações em situações complexas do entorno priorizando a recuperação e aplicação de saberes matemáticos desenvolvidos pela cultura dos povos e nações ao longo da história da atividade produtiva do contexto sociocultural boliviano, possibilitando a compreensão da natureza.

Também é um caráter *aplicativo*, uma vez que orienta a aplicação da Matemática na atividade produtiva em comparação com outras áreas, por meio de projetos socioprodutivos visando o bem comum. Por fim, tem um caráter *transformador*, ao integrar a aplicação-investigação da Matemática, transformando a realidade para satisfazer as necessidades da sociedade em comunidade, desenvolvendo por meio de empreendimentos produtivos. A Educação Matemática se desenvolve a partir do pensamento multidimensional integrado à vida, respondendo às necessidades e potencialidades da comunidade, tomando como fonte de formação dos fenômenos sociais e naturais que possibilitam a mudança da realidade boliviana.

No primeiro ano da Educação Secundária Comunitária Produtiva, a Matemática tem como objetivo desenvolver o pensamento lógico-matemático crítico e reflexivo, na vida, para a vida e na diversidade cultural mediante a Educação Matemática, a percepção e apreensão do espaço geométrico, formas, números e operações, letras, símbolos, medidas e cálculo, para contribuir com o desenvolvimento do sistema produtivo tecnológico e social (BOLÍVIA, 2012).

O documento aponta ainda as estratégias para o desenvolvimento curricular em Matemática. A primeira é o *Trabalho social comunitário*. Nela, Matemática, adotará e adequará formas de trabalho comunitário do centro educativo ou da comunidade por meio de equipes de trabalho, círculos de discussão em projetos socioprodutivos, a fim de implementar e/ou impulsionar férias educativas, resgate da riqueza cultural, acontecimento artístico, espaços recreativos de empreendimentos, cuidado e defesa dos recursos naturais e outros de interesses social e educativo. O trabalho social comunitário contribuirá também com o intercâmbio de experiências, aprender uns com os outros, fortalecer a solidarie-

dade, reciprocidade e complementaridade e o desenvolvimento do espírito de sensibilidade social na convivência comunitária.

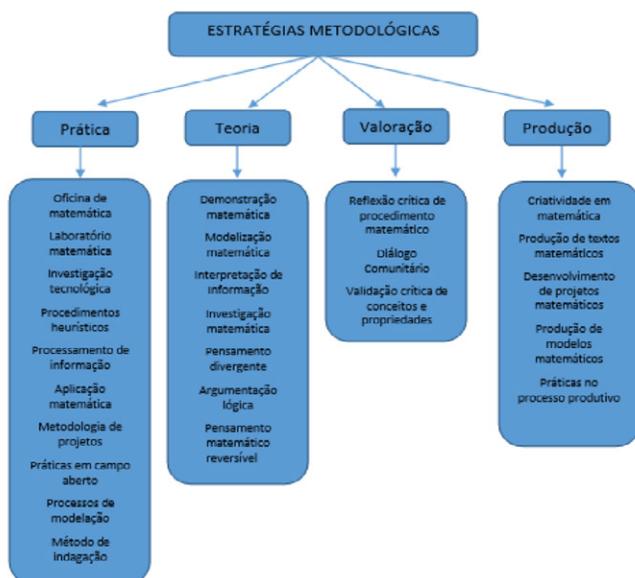
A segunda é a *experiência acumulada*, segundo a qual a experiência deve ser a basilar para a aprendizagem de novos conhecimentos e práticas; ou seja, aprender da vida em si e do contexto sociocomunitário. Por fim, a *investigação participativa* que deve ser eminentemente participativa e comprometida com a comunidade, o grupo social ou o conjunto de estudantes, em que todos devem buscar a solução para os problemas planejados, a aquisição de novos conhecimentos ou o aporte para transformação da realidade social, econômica e política. Assim, canalizará suas ações para gerar novos saberes e conhecimentos da realidade circundante, bem como melhorará as condições de vida da comunidade e fortalecerá a autoestima e a identidade cultural.

Tais estratégias apontam para um posicionamento identitário boliviano atrelado a um sistema de representações com a utilização dos recursos da linguagem, história e cultura – consoante com Hall (2000).

“[...] tem a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p. 109).

O documento (BOLÍVIA, 2012) propõe que os objetivos da área de Matemática contemplam as dimensões: *Ser, Fazer, Saber e Decidir*, e integram-se, ciclicamente, aos processos educativos com as diferentes áreas produtivas, tomando como referência as estratégias metodológicas (cf. Figura 4).

Figura 4. Estratégias Metodológicas



Fonte: Bolívia (2012, p. 126).

No tocante à avaliação em Matemática, o currículo (BOLÍVIA, 2012) propõe que seja qualitativa e quantitativa permanente, cíclica e processual, que leve em conta a participação dos que estão envolvidos no processo educativo. A avaliação serve de referência para detectar realizações e falhas existentes, visando estabelecer estratégias que permitam superar as dificuldades, atribuir os êxitos alcançados e garantir a integridade da formação do ser humano.

A avaliação responde aos seguintes critérios: permanente (acontece durante todo o processo educativo e em momentos distintos); integral e holística (envolve a realidade social, espiritual,

cultural, econômica, política e ideológica de cada contexto e das condições particulares dos participantes do processo educativo); sistemática (aplica-se com a inter-relação e coerência dos elementos curriculares no desenvolvimento da ação educativa); comunitária (leva em conta todos os atores envolvidos no processo) e dialógica (desenvolve-se em permanente relação com as distintas ações que se manifestam entre as pessoas envolvidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de implementação da Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Lei da Educação n. 070/2010), a Bolívia mobiliza ações no processo de planificação e implementação curricular, envolvendo, a partir dos documentos analisados, os diversos atores envolvidos no processo educativo e propondo um sistema educacional que promova uma Educação Intracultural, Intercultural e Plurilíngue, promotora de uma educação que contribua com a descolonização do povo boliviano, bem como o desenvolvimento social e econômico do Estado Plurinacional da Bolívia.

O currículo analisado nos revelou um compromisso com a educação centrada em aspectos antropológicos que toma o conhecimento como histórica e socialmente posicionado a partir da diversidade cultural, valorizando, assim, saberes providos de povos originários. Para tanto, consubstancia tal construção curricular em perspectivas teóricas de autores pós-coloniais. Para tanto, problematiza, a partir de aspectos culturais e identitários, o processo de colonização do povo boliviano em uma busca de pensamento descolonizado.

Nos currículos analisados, não foram percebidas referências às bases teóricas legitimadas, em geral, pela comunidade internacional de educadores matemáticos sobre o Ensino de Matemática, como, por exemplo, a *Etnomatemática* (D’AMBROSIO, 2005) e a

Sócioepistemologia (CANTORAL; MONTIEL; REYES-GASPERINI, 2015). Inclusive, Gegroriu (2014) afirma que poucas ações têm sido desenvolvidas pela Soboedma junto aos professores bolivianos em razão do processo obrigatório de formação contínua do Estado (Profocom).

“A partir desse ano [2009] não podemos voltar a nos reunirmos porque os professores se comprometeram com a formação no Programa de Formação Contínua de Professores em Exercício (Profocom) que o governo impulsiona de forma obrigatória” (GEGRORIU, 2014, p. 28, tradução nossa).

Talvez tal escassez de referências esteja relacionada a uma iminência de se constituir um paradigma teórico que emerja da realidade cultural dos povos bolivianos, constituída a partir de sua diversidade cultural que afirme aspectos identitários de povos originários.

A partir deste capítulo, concluímos que investigações (em campo) tornam-se urgentes e necessárias visando identificar os mecanismos e processos que permeiam a construção curricular na Bolívia no âmbito dos diversos intervenientes do currículo – currículo prescrito, praticado, moldado/modelado, apresentado, avaliado. Assim, compreender processos de planificação e implementação curricular que rompem com paradigmas hegemônicos, em geral, norteados por políticas estrangeiras (estadunidenses e europeias) concretizadas em avaliações em larga escala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYERBE, L. F. Crise de hegemonia e emergência de novos atores na Bolívia: o governo de Evo Morales. *Lua Nova*, São Paulo, n. 83, p. 179-216, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452011000200007>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BOLÍVIA. Instituto Nacional de Estadística. *Geografía da Bolívia*. [201-]. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL>. Acesso em: 1 out 2020.

BOLÍVIA. *Lei de Educação n. 70*. Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Estado Plurinacional de Bolívia, 2010. Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf. Acesso em: 1 out 2020.

BOLÍVIA. *Educación secundaria comunitaria productiva: programa de estudio – primer año*. La Paz: Ministerio de Educación, 2012.

BOLÍVIA. *Estrategias de desarrollo curricular socioproductivo: comprendiendo la estructura curricular*. La Paz: Ministerio de Educación, [2014?].

BOLÍVIA. *Plan de desarrollo económico y social 2016-2020: en el marco del desarrollo integral para vivir bien*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolívia, [2015?]. Disponible en: <http://www.planificacion.gob.bo/pdes/>. Acceso en: 1 oct 2020.

CALDERONI, V. A. M. O. Desconstruindo estereótipos e preconceitos sobre os povo indígenas. URQUIZA, A. H. A. (Org.). *Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

CANTORAL, R.; MONTIEL, G.; REYES-GASPERINI, D. El programa socioepistemológico de investigación en Matemática Educativa: el caso de Latinoamérica. *Relime*, México, v. 18, n. 1, p. 5-17, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v18n1/v18n1a1.pdf>. Acceso en: 1 oct 2020.

D’AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 99-120, jan./abr., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em: 1 out 2020.

GREGORIU, B. Sistemas educativos: la educación matemática en Bolivia. *Unión*, São Paulo, n. 1, p. 55-58, mar 2005. Disponible en: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/1/Union_001_011.pdf. Acceso en: 1 oct 2020.

GREGORIU, B. Soboedma: sociedad boliviana de educación matemática. *Unión*, São Paulo, n. 40, p. 25-31, dec 2014. Disponible en: <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/40/archivo6.pdf>. Acceso en: 1 oct 2020.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 103-133.

KLEIN, H. S. *Bolívia: do período pré-incaico à independência*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. Cad. CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 237-250, Ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200004>. Acesso em: 1 out 2020.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PIRES, C. M. C. Pesquisas comparativas sobre organização e desenvolvimento curricular na área de Educação Matemática, em países da América Latina. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 513-542, maio-ago 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/13626/pdf>. Acesso em: 1 out 2020.

PIRES, C. M. C.; GONÇALVES, H. J. L. Aspectos conceituais e epistemológicos da educação comparada presentes no projeto “Pesquisas comparativas sobre organização e desenvolvimento curricular na área de Educação Matemática, em países da América Latina”. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v.8 ,n.18, p.396-414 ,set-dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1434/962>. Acesso em: 1 out 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>. Acesso em: 1 oct 2020.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TERCEIRA PARTE
Antropologia, história e cultura material

POVOS INDÍGENAS E MUSEUS ETNOGRÁFICOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ana Carolina Marques
Carla Fabiana Costa Calarge

INTRODUÇÃO

Os museus etnográficos têm um papel importante no que diz respeito as mudanças de paradigma das pessoas leigas em relação às questões culturais indígenas, já que esses são normalmente vistos como coadjuvantes na história do Brasil e, muitas vezes, são tratados com inferioridade quando comparados aos outros grupos que ajudaram a fundar e construir esse país, como os negros. O que não se pode negar é que este preconceito é uma construção histórica e social, que apesar das muitas tentativas de mudança, ainda está enraizado em nossa sociedade.

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise da relação entre museus etnográficos e povos indígenas. Dessa forma, é necessário compreender o processo histórico da fundação dessas instituições no Brasil, analisando as intenções intrínsecas nesse processo, e mensurar algumas transformações pelas quais elas passaram até os dias atuais.

Para desenvolver esta pesquisa, foi utilizado o método qualitativo, pautado em bibliografias relacionadas para os temas de culturas indígenas, preservação das mesmas e buscando relacionar a participação desses povos na construção dessas instituições, afinal, levando em consideração a importância do indígena na preservação e valorização de sua própria cultura nesses espaços, onde deveria ter sua história representada e ressaltada através dos objetos.

Como referência para este trabalho, utilizamos autores que discutem questões voltadas a diversidade cultural, relações étnico-raciais, assim como a história dos museus pelo Brasil, como: Lilia Moritz Schwarcz (1993), Luiz Donisete Grupioni (2008), Leticia Julião (2006), entre outros, que retratam a participação indígena na construção das coleções e exposições de alguns museus.

Apresentando um breve histórico dos museus etnográficos no Brasil, procuramos mostrar que os primeiros objetivos de fundação dessas instituições estavam ligados a corrente evolucionista e construía a imagem do país perante outras nações, que nos julgavam como “atrasada” devido à grande mistura de raças.

Em seguida, revisitamos a construção dos acervos dos museus brasileiros, que, a princípio contaram com objetos de origem questionável. Como poderemos observar no decorrer do trabalho, essas situações passaram por algumas alterações, porém nem tantas quanto deveria.

Vamos observar que o modo como os povos indígenas participam desse contexto de construção dos acervos etnográficos tem sofrido certas mudanças. Atualmente, em algumas instituições do país, já se conta com a participação dos índios, o que deveria ter ocorrido desde o princípio da construção das coleções, respeitando e valorizando essas culturas.

Falar sobre o tema é motivador, porque os museus etnográficos são exemplos de ferramentas de educação não formal. Reconhecer que uma instituição como essa pode servir como uma vitrine para expor signos e trazer conhecimentos sobre diversidade, ajudando no reconhecimento das particularidades de cada cultura não significa que sempre foi assim ou que as estratégias atuais funcionem de fato.

BREVE HISTÓRICO DOS MUSEUS ETNOGRÁFICOS NO BRASIL

Para compreender o conceito de museu, bem como em que contexto essas instituições surgem em nosso país, apresentamos primeiro o conceito que é utilizado pela Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009, que diz que os Museus são:

(...) as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

O termo “museu” surgiu na Grécia antiga como a palavra grega *mouseion* que significa “Templo das Musas”. A expressão, ligada às questões mitológicas, designava um lugar voltado para o saber filosófico, ou seja, uma junção de instituto de pesquisa com templo. Esses estabelecimentos eram considerados privilegiados, pois as pessoas que os frequentavam tinham a oportunidade de entrar em contato com o pensamento criativo, se distanciando dos problemas cotidianos e assim podendo se dedicar as artes e ciências.

Seguindo essa linha, nasceu o Museu de Alexandria, criado por Ptolomeu I, ainda que já se assemelhasse a ideia atual do que é museu, pois guardava objetos, estatuas, instrumentos cirúrgicos e astronômicos. Além disso, possuía um zoológico e parque botânico, além de uma biblioteca. A instituição possuía pesquisa e ensino, abrigando estudantes que tinham o bibliotecário chefe como uma espécie de “tutor” (GASPAR, 1993, p. 7).

Só muitos séculos depois, o termo museu, passou a ser utilizado com outro significado, associado a coleções. Nesse intervalo, as coleções eram privadas, e na idade média passaram a crescer em volume e conhecimento. Como instituições, os museus passaram a surgir a partir dos séculos XVII e XVIII, em decorrência do aumento do interesse cultural e científico vivenciado principalmente por enciclopedistas franceses, já que a sociedade ansiava pelo acesso ao conhecimento através de coleções públicas (GASPAR, 1993, p. 9).

Muitos outros museus foram surgindo no decorrer desses séculos e hoje existem no mundo dezenas de milhares de instituições com as mais diferentes especificidades. Mas o que realmente se entende por museu hoje? Fazendo uma análise do senso comum, as pessoas costumam associar o nome “museu” a “coisas velhas”, “antigas”, algo relacionado a coisas ultrapassadas.

No Brasil, os museus também surgem nessa perspectiva colecionista, e vai se transformando no decorrer dos séculos. Atualmente, o conceito de museu, utilizado pelo o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e principal referência, é aquele designado pela Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

De acordo com Grupioni (2008, p. 21) “a formação de coleções de objetos é provavelmente quase tão antiga, quanto a própria reflexão do homem sobre si mesmo”, ou seja, “desde quando o mundo é mundo”, existe essa necessidade de o homem reunir partes de sua história, a fim

de ilustrar de maneira palpável sua trajetória. Mas como os museus surgiram no Brasil, falando mais precisamente, os etnográficos?

A partir do século XIX, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, deu-se início a um período de fomento às primeiras políticas culturais pelo país. Daí em diante, D. João VI incentivou a criação do Museu Real em 1818, que hoje é conhecido como Museu Nacional (MN)⁶¹.

O primeiro acervo do MN continha uma coleção de história natural, que foi doada pelo próprio D. João VI. Outros museus de história natural foram surgindo, até que os primeiros museus etnográficos foram criados, sendo eles: O Museu Paraense Emilio Goeldi, fundado em 1866 (privado, inicialmente) e o Museu Paulista em 1895, popularmente conhecido como Museu do Ipiranga (JULIÃO, 2006, p. 21).

É interessante observar o contexto em que esses museus foram criados, levando em consideração que a imagem do Brasil perante as outras nações era a de um país atrasado por conta da sua “miscigenação”. Nessa época, filósofos e viajantes que aqui estiveram aplicavam as teorias raciais vigentes na Europa. Os museus buscavam ressignificar a representação do país no exterior, que era considerada uma nação mista e por este motivo não poderia se desenvolver e “progredir” para padrões aceitáveis de sociedade (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

Podemos observar que a “mistura de raças” esteve desde sempre na mira preconceituosa dos mais influentes, que condenava o homem brasileiro ao declínio, considerando o Brasil como um país abundante em vegetação e ao mesmo tempo tão pobre quanto sua população. (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

⁶¹ O incêndio no Museu Nacional aconteceu em 2 de setembro de 2018, depois da realização da pesquisa, por isso o evento não é mencionado.

Com o surgimento das teorias evolucionistas que explicavam as alterações sofridas pelas diversas espécies animais, nasce o evolucionismo social ou darwinismo social, que entendia que as sociedades se tornariam mais civilizadas com o passar dos anos. Essa e outras conhecidas como “teorias das raças” enxergavam a mistura de raças de maneira negativa. Dessas, deriva a eugenia, uma prática avançada do darwinismo social, que intervinha na reprodução das populações para que as “raças” consideradas inferiores fossem extintas. Essa vertente pessimista de interpretação se radicalizou em meados do século XIX, quando o Brasil, para vários viajantes, representará um “exemplo de nação degenerada de raças mistas” (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

Surge então a preocupação com os registros das culturas dos povos que supostamente seriam extintos no decorrer dos séculos. Os museus etnográficos serviam como um “grande arquivo” de materiais que poderiam ser utilizados para o estudo da humanidade, considerada atrasada, e que vivera “momentos perdidos na história” (SCHWARCZ, 1993).

Em síntese, o objetivo da criação dos museus etnográficos no Brasil estava ligado a duas vertentes: a primeira, uma mudança da perspectiva de que o país era uma nação em decadência por conta da mistura de raças, mostrando aos estrangeiros as diferenças culturais de uma forma romantizada e a segunda estaria voltada a uma prática mais enciclopédica, buscando registrar o máximo de “exemplares” dos povos que iriam desaparecer, de acordo com a teoria das raças.

Mesmo antes da instalação de museus científicos, o Brasil já sediara inúmeras viagens e pesquisas de naturalistas estrangeiros. Italianos, espanhóis, americanos, franceses e alemães por aqui passaram, principalmente a partir do século XIX, em busca de espécimes para suas coleções. A palavra de ordem era salvar o que mais se pudesse, uma vez que imperava a ideia de que essas culturas se extinguiriam, estando os “vestígios”

mais bem preservados nos museus metropolitanos (SCHWARCZ, 1993, p. 90).

No próximo item, aprofundaremos as questões relacionadas a construção dessas coleções, destacando as culturas indígenas, que são de fato o tema deste trabalho.

A CONSTRUÇÃO DAS PRIMEIRAS COLEÇÕES DOS MUSEUS ETNOGRÁFICOS

Num primeiro momento, abordaremos como foram construídas as coleções que a princípio foram expostas nos museus etnográficos no Brasil para em seguida verificar se houve uma transformação nestes procedimentos.

Como exposto, muitos pesquisadores estrangeiros vinham ao Brasil em busca de peças para formar coleções particulares. O objetivo principal era coletar o máximo de objetos possíveis, em quantidade e diversidade, visto que predominava a crença de que os grupos se extinguiriam (SCHWARCZ, 1993, p. 90).

Isso culminou em um estreitamento na relação entre os etnólogos e os museus, já que, da perspectiva desses pesquisadores, os índios eram usados como “simples informantes e produtores” desses objetos (GRUPIONI, 2008, p. 21).

No Brasil, o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, e o Museu Paulista, em São Paulo, foram pioneiros em organizar pesquisas “científicas” em relação aos povos indígenas. Para coletar os objetos, organizavam expedições de busca das peças que depois eram utilizadas como base para publicação dos seus trabalhos etnográficos. De modo geral, buscavam comunidades indígenas pouco conhecidas com o intuito de documentar e recolher objetos registrando essas culturas com a intenção de preservá-las (GRUPIONI, 2008, p. 22).

Quando falamos sobre a coleta de objetos para o acervo, em alguns museus ainda são encontradas muitas peças sem identificação. Dados como: data da coleta, local ou povo de origem e, até mesmo, nome do coletor. Isso indica que muitas peças foram apanhadas sem orientação técnica ou, outras vezes, as coleções foram sendo compostas por artefatos de doações, mais esteticamente chamativos e não trazem qualquer histórico de origem.

O que devemos registrar, mais precisamente, é que desde que começaram a ser feitos os registros das culturas indígenas, não existe uma fonte segura que evidencie quais eram as condições de coleta desses objetos. (GRUPIONI, 2008).

Poderíamos nos perguntar se os povos indígenas participaram de forma efetiva da criação dessas coleções ou se eles realmente permitiram que seus objetos fossem levados por aqueles que coletavam. Por trás da formação dos acervos, existia um contexto histórico e esses povos têm sido historicamente atores de recorrentes lutas e conflitos travados com a sociedade não indígena. Muitas peças podem ser fruto de espólio ou saques.

Se é certo que artefatos indígenas vêm sendo recolhidos desde 1500, é verdade também que não há uma obra de referência que oriente o pesquisador sobre seus acervos, não se sabendo o que se tem, nem como se ter acesso a eles. Muitos museus possuem apenas seus livros de tombo, onde estão registrados o nome da coleção, a data de coleta ou de entrada no museu, e a relação das peças. De modo geral, não há informações sistematizadas sobre localização, proveniências, número, condições de coleta que permitam um rápido acesso ou seleção dos materiais. (GRUPIONI, 2008, p. 26).

O mesmo autor expõe o caso da coleção de Raymundo Lopes, que depositou no Museu Nacional do Rio de Janeiro, um acervo formado por flechas com pontas de metal produzidas pelos índios Urubu-Kaapor

a partir de facões, panelas e facas que foram distribuídas no processo de “pacificação”. Para ele, os indígenas provavelmente, ao confeccionar objetos, ficaram desarmados, e o contato, depois as epidemias, quase os levaram à extinção” (GRUPIONI, 2008, p. 26).

Ou seja, esses primeiros museus estavam envolvidos no financiamento de expedições com o intuito de ampliar seus acervos, porém, nota-se que não existem dados específicos que comprovem como e em que situações esses objetos foram coletados. Esse cenário, parece estar passando por algumas mudanças. Vamos fazer uma reflexão sobre elas no próximo item.

A PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DOS ACERVOS DOS MUSEUS ETNOGRÁFICOS

Como vimos anteriormente, o processo de criação dos museus passou por transformações. Em um primeiro momento, sua criação estava voltada para interesses ligados às teorias evolucionistas e como uma forma de alterar a representação do Brasil no exterior. Com o passar das décadas, algumas mudanças podem ser notadas na questão da construção do acervo dessas instituições, no que diz respeito a valorização das culturas indígenas.

Historicamente, muitas coleções não contemplaram de forma eficiente os povos representados. Mas, hoje em dia, observamos situações em que os próprios indígenas têm papel de protagonismo na construção do acervo e da exposição de alguns museus, prezando pelo reconhecimento de sua própria cultura.

Isso evidencia a diferença nas relações estabelecidas na primeira metade do século XX, quando os indígenas não eram mais que meros

intermediários entre os objetos e as instituições, e a contemporaneidade, quando alguns grupos já reivindicam que sua identidade seja reconhecida e suas culturas representadas de forma adequada.

Os indígenas têm colaborado na identificação dos acervos de documentos e de peças nessas instituições que, por sua vez, os estão disponibilizando aos grupos interessados. Progressivamente, será possível viabilizar que esse patrimônio seja de alguma forma contextualizado e valorizado.

Hoje, vários povos têm manifestado interesse em resgatar informações sobre o seu passado por meio de fotografias, documentos e artefatos guardados em museus. Alguns grupos têm relatado visitas a museus e feito pedidos específicos neste sentido. Alguns anos atrás, lideranças parintintin deslocaram-se para São Paulo e Rio de Janeiro com o intuito de conhecer documentos, fotografias e artefatos de seus antepassados, reunindo cópias de materiais que foram levados para sua aldeia. Mais recentemente, índios umutina de Mato Grosso empreenderam viagem semelhante à cidade do Rio de Janeiro, reunindo materiais que foram utilizados para confecção de um livro para uso na escola da aldeia (GRUPIONI, 2008, p. 28).

Na cidade de Tupã, interior do estado de São Paulo, indígenas das etnias Kaingang e Krenak participaram da construção da exposição do Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuïre. No ano de 2010, esse museu passou por vias de modernização, quando foi aberta uma exposição de longa duração. A preocupação na montagem era evitar que os índios fossem mais uma vez caricaturados e não fossem vistos apenas como coadjuvantes, já que eles tiveram papel fundamental na construção da história local (CURY, 2012, p. 70)

A linha conceitual do setor expográfico teve a preocupação de tornar a participação do grupo indígena efetiva. Gravaram relatos dos próprios índios falando de suas sucessivas gerações, a expropriação de seu território de maneira violenta, humilhações, punições e práticas cul-

turais e religiosas silenciadas. Os objetos expostos também foram preparados por eles, alguns foram encomendados, outros foram produzidos livremente de acordo com o que quisessem (CURY, 2012, p.71).

Com o processo expográfico cooperativo as novas gerações Kaingang que não vivenciaram o processo de “pacificação” rememoraram o passado por meio das memórias dos mais velhos e de seus antepassados. A sociedade do entorno pode conhecer uma versão para confrontar com as memórias que construiu, também sobre a colonização e o desenvolvimento de cidades na região (CURY, 2012, p. 72).

Outro exemplo está na comunidade bororo da aldeia Meruri. No século XIX e início do século XX, durante o período de colonização do Mato Grosso, muitos objetos indígenas foram levados para a Europa e compõem coleções etnográficas de lá. Em um movimento de revitalização cultural, os índios Bororo recriaram, inspirados por fotografias, os objetos levados pelos salesianos no começo do século XX para o *Museo Missionario Etnologico Colle Don Bosco*, na Itália.

O projeto tinha como objetivo repatriar parte das peças que estavam no museu italiano e fundar um Centro de Cultura que foi chamado Padre Rodolfo Lunkenbein, inaugurado em 2001. Para isso, várias oficinas de revitalização foram realizadas para produção das peças pela comunidade.

Passo a passo, com a participação dos Bororo em todas as etapas de sua construção, o Centro foi ganhando forma. O texto mais envolvente, o signo mais complexo foi construído na sala Koge Erukeu. Foram dias de busca pela expressão capaz de comunicar a operatividade desta cultura. Nasceu, afinal, a ideia de reconstruir a aldeia na forma circular original. O espaço era grande e tornou possível a representação das duas metades exogâmicas em que a nação bororo se divide (CARVALHO, 2006, p. 60).

A participação dos índios também esteve presente no projeto de reestruturação do Museu das Culturas Dom Bosco (MCDB), popularmente conhecido como Museu do Índio, que foi inaugurado em 1951 e passou por várias instalações, permanecendo por 26 anos no centro da cidade de Campo Grande/MS. Em 2003 a mudança de local exigiu a reformulação da proposta museográfica anterior, contemplando as culturas indígenas de modo que elas pudessem oferecer ao visitante alguma contextualização da exposição com relação aos objetos de cada etnia ali representada. Especificamente, a forma como os objetos foram expostos deveria ter significado evidente para etnia de onde se originava (CALARGE, 2013, p.217).

Considero importante apontar novamente que toda a pesquisa artística que resultou nessa exposição foi desenvolvida em uma “curadoria compartilhada” que contou com a participação dos bororo na construção das estruturas e na disposição dos objetos, segundo primazia e relevância. Foram eles também que aconselharam o tratamento especial a objetos tabu contidos no acervo e que deveriam receber tratamento especial. Essa metodologia de trabalho também foi implementada no Museu das Culturas Dom Bosco com a exposição Xavante (CALARGE, 2013, p. 229).

Esses são apenas alguns exemplos de vários outros museus que possuem coleções etnográficas que contam hoje com a participação dos indígenas na construção, pesquisa e conservação de seus acervos.

Podemos observar que já existe uma preocupação dos museus etnográficos em valorizar e dialogar com os povos indígenas, considerando os aspectos particulares de cada cultura, construindo exposições que sejam de algum modo significativas e representativas para os protagonistas das histórias que são contadas nesses museus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi discorrer sobre a relação entre os museus etnográficos brasileiros e os povos indígenas que são representados nessas instituições, que deveriam ser o foco principal das representações museográficas e que, vimos, que nem sempre ocorreu de fato.

Na maioria das vezes as pessoas imaginam que os museus etnográficos são instituições que historicamente prezam pela cultura e etnia dos povos tradicionais, mas, nem sempre foi assim. No início de sua criação, o principal papel do museu estava relacionado a representação do Brasil no exterior e a coleta do máximo de objetos possíveis, pois segundo as teorias evolucionistas, culturas como as indígenas iriam desaparecer, ou seja, teoricamente o Brasil, com o passar do tempo, passaria pelo chamado “branqueamento” da população, extinguindo etnias como os negros e os indígenas.

O que se observa, é que houve uma certa hipocrisia no processo de fundação desses museus, pois eles deveriam ser construídos para valorizar as etnias, mas na verdade sua intenção era bem diferente.

Os indígenas, assim como os negros, sofreram inúmeras agressões à sua cultura, tendo muitas vezes sua história contada através do homem não indígena, que criavam os registros de sua história de acordo com sua percepção ou seus registros apagados.

Muitos objetos indígenas foram coletados sem permissão ou registro adequado e muitas coleções foram construídas sem que se possa saber exatamente como foram parar naquele acervo.

No decorrer da pesquisa foi possível observar os distanciamentos entre os museus etnográficos e os povos indígenas. Vimos também que esse cenário tem passado por algumas mudanças e que, em alguns casos, já encontramos instituições que contam com a participação dos índios na

construção de suas coleções, na tentativa de prezar e respeitar a história de cada povo ali representado.

Não podemos deixar de lembrar que o preconceito ainda é uma barreira muito grande a ser ultrapassada em nossa sociedade e, por conta dessa visão, a cultura indígena nem sempre foi respeitada, e causa estranhamento das pessoas. O fato é que, conhecer grupos diversos está diretamente ligado a quebra desses paradigmas, pois, quando conhecemos, passamos a compreender e respeitar, o que é mais importante.

Os museus etnográficos são instituições que auxiliam e podem gerar reflexões, nos fazendo pensar, agir e sentir. Ele pode nos fazer compreender de algum modo a diversidade das culturas existentes no nosso país, já que ao ouvirmos a palavra “índio” muitas vezes nos vem à cabeça aquele estereótipo de um ser “primitivo”, que habitava em terras brasileiras, que vivia nu, com a pele pintada, usando penas na cabeça e carregando consigo arcos e flechas.

O Museu pode estar a serviço da sociedade informando as diferentes possibilidades de viver e saber, costumes e a história dos povos indígenas no Brasil. Além disso, exerce papel importante na valorização do patrimônio cultural, abrindo os horizontes para o conhecimento e o entendimento das mais diversas sociedades, em que cada cultura tem sua parcela de contribuição para a formação de uma sociedade plural.

Cabe ressaltar que o patrimônio cultural de um povo é seu referencial, umas das coisas que lhe assegura o sentimento de pertencimento ao grupo. Conhecer um museu etnográfico traz o entendimento de certos costumes e tradições que são parte integrante da história de um povo e que pode muitas vezes ser totalmente diferente de outro, o que não o faz ser menos importante, ou seja, apenas diferente.

Também pudemos refletir sobre importância da valorização da cultura para os próprios povos indígenas que foram vítimas do processo

de colonização e até hoje, sofrem em conflitos por posses de terras, preconceito, além de perceber que os museus etnográficos foram importantes nesse processo civilizatório.

Claro que somente conhecer museus etnográficos não irá transformar a visão geral da população a respeito da importância desse grupo social, mas pode contribuir como um instrumento de subsídio para mudança de paradigmas relacionados a eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá Outras Providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11904.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

CALARGE, Carla Fabiana Costa. A metáfora museográfica da organização social bororo no Museu das Culturas Dom Bosco. In: *Revista Tellus*, n. 25, p. 217-229, 2015. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/339>. Acesso em: 11 out. 2020.

CARVALHO, Aivone. *O museu na aldeia: comunicação e transculturalismo no diálogo museu e aldeia*. Campo Grande: Ed. UCDB, 2006.

CASTILHO, Maria Augusta e FERREIRA, Rejiane Platero Ferreira. *O museu das Culturas Dom Bosco: História, Identidade e Potencialidade de Desenvolvimento Local na Educação Básica*. Campo Grande: UCDB, 2012

CURY, Marília Xavier. Museologia, comunicação museológica e narrativa indígena: a experiência do Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 1, p. 49-76, 2012.

GASPAR, Alberto. *Museus e Centros de Ciências-conceituação e proposta de um referencial teórico*. Tese de Doutorado em Didática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1993. Disponível em <http://www.museudavidahomolog.fiocruz.br/brasilliana/media/gaspartese.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os museus etnográficos, os povos indígenas e a antropologia: reflexões sobre a trajetória de um campo de relações. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. n. 7, p. 21-33, 2008.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. *Caderno de diretrizes museológicas*, v. 1, n. 2, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. Companhia das Letras, 1993.

OS DISCURSOS QUE “MATAM”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS INDÍGENAS NO JORNAL “O PROGRESSO”

Henrique Duarte
Esmael Alves de Oliveira

INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho foram pesquisadas 73 notícias que retratavam os indígenas nas páginas policiais do jornal O Progresso⁶². Todas as edições datam do ano de 2013 e a pesquisa foi feita por meio da leitura dos artigos encontrados na seção de casos que retratam a violência. Estes por sua vez, quando noticiados em relação à violência envolvendo indígenas, são tomados de forma genérica e estigmatizante, sendo alvo de um discurso recorrente que se impregna na sociedade. Tomando este fato como objeto de reflexão, buscou-se pensar sobre o modo como a questão indígena é narrada pelo referido jornal.

Perlato (2015), ao tratar da mídia brasileira, argumenta que esta produz a esfera pública, ou seja, aborda o modo como os atores sociais narrados nos textos jornalísticos são tomados em sua representação. Há dois contextos de esfera pública, a “seletiva” e a “subalterna”. Na história do Brasil percebemos uma construção excludente quando os códigos de

⁶² Para Silva (2007) este é considerado o jornal mais antigo do MS, fundado ainda na época da não divisão entre MT e MS. Sua fundação data o ano de 1920 na cidade de Ponta Porã, tendo à frente José dos Passos Rangel Torres. Em 1951 há a retomada da publicação de O Progresso, por Weimar Gonçalves Torres no município de Dourados.

legitimidade são exercidos por interlocutores seletos. Há um percurso de mídia da esfera pública subalterna quando buscamos identificar o indígena neste processo. Porém, nosso objetivo é identificar as narrativas protagonizadas pela seletividade das informações.

Sobre o campo de pesquisa documental e as implicações éticas, cabe ressaltar Laraia (1994), que aconselha o antropólogo a proteger a confidencialidade dos dados obtidos. Não é permitido realizar acareações ou indevidamente utilizar as informações que foram fornecidas. Ao refletir estas posturas éticas, podemos afirmar que o conteúdo analisado neste capítulo não é objeto confidencial, justamente por se tratar de um material já publicado. O acervo de notícias se encontra digitalizado no CDR – Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Algumas indagações são propostas para um melhor contexto: qual é a imagem do indígena demonstrada pelos meios de comunicação? Como compreender a construção do imaginário pelos jornais? Quais as principais ideias/representações associadas ao indígena na cidade de Dourados-MS? Estas três perguntas não possuem respostas exatas, porém podem ser decifradas por meio das notícias veiculadas nos artigos jornalísticos pesquisados.

Para Limberti (2012), o jornal é um lugar construído a partir do discurso, e assim se torna porta voz de uma sociedade. Consequentemente divulga ideias, saberes e representações por conta de publicações, fazendo com que o registro dinâmico das informações cristalice os sentidos daquilo que é passado ao público, por conta dos critérios de sua construção. Assim, temos por referência que uma reflexão sobre as representações sociais dá a compreender os processos sociais de estigmatização e exclusão social, aqui no caso da população indígena.

Nas páginas policiais encontramos as notícias, o objeto de análise são os artigos jornalísticos que apresentam classificações de maneira padronizada. Entendemos que o meio de comunicação constrói um dispositivo de significação responsável pela criação de estereótipos e generalizações. Assim, as representações⁶³ envolvendo os indígenas são compreendidas não somente pelo número alarmante dos índices de violência apresentados nas notícias, mas pelas diversas representações feitas quando se descreve o indígena no discurso e imagens publicadas.

Cabe pontuar que, a supressão das terras e o aldeamento⁶⁴ consolidaram a violação de identidade e a vulnerabilidade social dos indígenas. Desse modo, podemos observar nos noticiários a recorrência a um cenário de violência envolvendo a histórica disputa pela terra no Estado do Mato Grosso do Sul. Ali os indígenas pertencentes às etnias Guaraní, Kaiowá e Terena são demonstrados de maneira genérica. Assim, a pesquisa das notícias demonstrará de que modo essa narrativa reitera a imagem de um índio genérico, “selvagem”, “bárbaro”.

⁶³ Aqui trabalhamos com a concepção de representações sociais, em um processo de concepção iniciada em Durkheim como representação coletiva. Tomamos a concepção cunhada por Porto (2009), Moscovici (1988) e Goffman (1985), que ultrapassam esta norma funcionalista do processo de representação dos sujeitos e compreendemos como os atores sociais são apropriados e demarcados de símbolos e significados quando observamos as representações sociais como método de análise do conteúdo dos documentos noticiosos.

⁶⁴ A partir de 1910 começou um processo de mudança em relação à ocupação do território. Estes indígenas encontraram dificuldades para se assentarem e viver de forma autônoma. O Estado instituiu um órgão tutor para lidar com as questões relativas aos indígenas e os trabalhadores. Este organismo foi o Serviço de Proteção aos Índios S.P.I. e Localização dos Trabalhadores Nacionais L.T.N., o qual, no atual Cone Sul do Estado do Mato Grosso do Sul, entre 1915 e 1928 efetivou estrategicamente a delimitação de oito minúsculos espaços de terra, denominados “Aldeia Indígena” e/ou “Posto Indígena” (BENITES, 2009, p. 27). Em Brand (1997), o aldeamento dos Guaraní e Kaiowá é paradigma de confinamento que se deu após a Guerra do Paraguai. No sentido de uma etnologia indígena e história do indigenismo no MS, tal confinamento não se deu apenas na forma territorial, mas também na cultural.

Ao tratar das representações sociais abordamos a questão indígena a partir da categorização da mídia, buscando refletir sobre os modos como estas representações sociais produzem um discurso que estigmatiza por meio do preconceito produzido socialmente. Podemos afirmar que há a construção de uma representação pública a partir da formação da opinião midiática: “A opinião pública elevada à condição de poder, já se torna uma esfera pública, pois há uma opinião já formada que define uma ação política, por isso há a necessidade de manipulação para construir esta esfera” (DUARTE, 2016, p. 43).

Para além de compreender a violência em sua dimensão física, há que considerar, sobretudo, seu caráter simbólico. Afinal, a violência simbólica, não menos problemática que a violência física, acaba por constituir um aparato sutil e perverso de negação da alteridade que extrapola a dimensão física e que se enraíza em formas de ver e de pensar numa intrincada teia de aspectos objetivos e subjetivos. Conforme Bourdieu, “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

As diversas formas de discurso do jornal tornam esta construção da violência simbólica por meio da representação pública cada vez mais evidente. Rocha (2008) afirma que há uma fabricação da notícia, e que a mídia nesta sociedade democrática detecta e apresenta uma realidade a partir da configuração que pretende para a cultura e a formação social. Ou seja, considerando a violência para a mídia, podemos dizer que a mesma se torna um produto para o consumo que tem como alvo privilegiado a formação de uma imagem sobre os indígenas. Imagem esta marcada por processos de estigmatização e exclusão. Nesse sentido, problematizando as notícias do jornal O Progresso a partir do

conceito de estado de exceção⁶⁵, não há como ignorar o fato de que “o campo jornalístico detém um monopólio real sobre os instrumentos de produção e de difusão em grande escala da informação” (BOURDIEU, 1997, p. 65).

OS SENTIDOS DE EXCEÇÃO NOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS: CULTURA DE MASSA E EXCLUSÃO

O estado de exceção é compreendido nas formas como Agamben (2000) apresenta o discurso que promove a representação de extinção de determinado grupo, etnia ou sociedade. Assim, este trabalho justifica-se à medida que compreendemos ser a mídia impressa (neste caso o jornal) uma importante ferramenta de compreensão das representações sociais sobre minorias. Por meio de sua análise podemos ter acesso ao modo como a sociedade estabelece processos de estigmatização e de exclusão.

Tratamos como “sentidos de exceção” todas as formas que as narrativas jornalísticas retratam determinadas sociedades, comunidades, etnias. Porém, estas formas são acompanhadas do conceito cunhado por Agamben (2000), conhecido como estado de exceção. Significa um pronunciamento de extermínio e extinção de um grupo ou sociedade - e aqui no caso, dos indígenas retratados em *O Progresso*. A explicação é dada perceptível quando existe uma padronização dos conteúdos elencados pelo jornal, padrão este elaborado a partir de um viés, de um

⁶⁵ Este conceito é cunhado por Agamben (2000), quando no advento de guerras e práticas governamentais ditas democráticas, se apresentaram efetivamente como absolutistas, havendo o contraste entre uma representação de práticas que exigem uma parcela da população. O Estado se beneficia de dispositivos legais para suprimir os limites da sua atuação, a própria legalidade e os direitos dos cidadãos. Para Agamben, “o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal”. Há uma relação próxima entre as áreas do direito, da democracia e da comunicação quando servem para legitimar a violência, a arbitrariedade e a suspensão de direitos em um discurso de segurança e promoção do poder.

propósito. Como exemplo, podemos tomar a notícia veiculada na edição de 28 de junho de 2013 com o título “Violência entre indígenas aumenta 237% aponta relatório”⁶⁶.

Em certo trecho do jornal, nos deparamos com o seguinte discurso: “O relatório aponta também que, no caso de violência relacionada à omissão do poder público, houve crescimento na falta de assistência à educação escolar (18,8 mil vítimas), à saúde (80,4 mil vítimas) e disseminação de bebidas alcoólicas (254 vítimas)”. No corpo da notícia observamos as representações da violência sendo elencadas como problemas políticos e sociais, porém apresentamos este exemplo propositalmente, pois o jornal narra um relatório que é do CIMI⁶⁷. Cabe-nos indagar, por que descrever os sentidos de exceção quando encontramos discursos destas agências, no caso do CIMI? É justamente neste processo de confecção de pesquisa que observamos uma padronização das notícias relacionadas aos indígenas no que tange à violência. O título da notícia aborda muito mais a relevância do aumento da violência do que a causa da mesma.

Cabe à época moderna, então, o triste privilégio de ter transformado a óbvia constatação do poder sugestivo da palavra no projeto consciente de introduzir a violência na própria linguagem. A manipulação das consciências através da violência linguística organizada se tornou uma experiência tão comum que uma exposição das relações entre violência e linguagem é hoje parte integrante de uma teoria da violência. (AGAMBEN, 1970, p. 157)

O estado de exceção é provocado pelo discurso que absorve um sentido específico. O trecho da notícia publicada na edição n° 11725, de

⁶⁶ “Violência entre indígenas aumenta 237%, aponta relatório”; O Progresso, 28 de junho de 2013, n°11822.

⁶⁷ Conselho Indigenista Missionário.

1º de março de 2013, é emblemático: “O Ministério Público e a Funai batem muito em cima dessa questão, mas a verdade é que aqui a cultura está praticamente morta e ninguém toma providência”. O sentido de extinção dos indígenas é posto em evidência, onde sua “identidade” estaria deteriorada ou em vias de extinção. Assim, a linguagem utilizada “a cultura está praticamente morta”, denota um sentido de exceção. Não é nosso objeto discutir os conceitos inerentes à cultura e identidade, mas vale ressaltar que estudos antropológicos apontam que tanto a cultura quanto a identidade são processos dinâmicos e abertos à ressignificação. Portanto, falar em perda ou morte seja da cultura ou da identidade étnica é um equívoco (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998; CARNEIRO DA CUNHA, 1994).

Ainda na esteira da criação de estereótipos, a notícia “Polícia prende índio acusado de estupro” presente na edição nº 11723 de 27 de fevereiro de 2013, de forma leviana, realiza um julgamento prévio, como uma sentença de um evento a ser investigado pela instituição policial. Destacamos, porém, o seguinte fragmento que inicia a descrição da notícia: “Um indígena de 19 anos foi preso no final da tarde dessa segunda-feira (25) sob acusação de assaltar e estupro uma estudante de 18 anos, em Amambai”. Ao observar o primeiro parágrafo, percebemos que há uma distinção entre o indígena e a estudante, comprovada quando há o seguinte destaque em um parágrafo na mesma notícia: “ela teria sido atacada por dois índios”.

Como destacamos, a mensagem produzida pela esfera pública é seletiva. Carey (1975) explana que a comunicação é um processo de mensagens que são transmitidas e distribuídas no espaço para controle das distâncias e das pessoas, portanto, comunicação é o processo simbólico por meio do qual há uma construção da realidade produzida, mantida, reparada e transformada.

Na mesma edição do dia 27 de fevereiro de 2013, encontramos o seguinte fragmento da notícia “Advogada de fazendeiro diz que há exagero”.

A advogada Sueli Lima, que defende o fazendeiro Orlandino Barbosa (61), acusado de ter provocado a morte de um adolescente indígena de 15 anos, a tiros de espingarda, convocou a imprensa para expor a versão da defesa. Ela afirmou que “existe um exagero sobre o caso” e que seu cliente está sendo prejudicado mais pela repercussão que o caso ganhou do que pelos próprios fatos. (O PROGRESSO, 27 de fevereiro de 2013, n° 11723).

Ou seja, se na notícia anterior há um julgamento prévio, sem nenhuma preocupação com a integridade física e social do sujeito noticiado, nesta entra em cena o argumento do exagero. Dois pesos e duas medidas? Índio é previamente criminoso e fazendeiro previamente inocente? Como afirma Roberto da Matta (1979, p. 20), “aos amigos tudo, aos inimigos a lei!”. Esta notícia apresenta este estado de exceção que narra e justifica as relações de poder que se dá por quem detém e veicula a informação.

Sobre o jornal O Progresso, destacam-se duas pesquisas que apresentam esta relação do discurso. O trabalho sobre a imagem do índio em Limberti (2012) problematiza a produção jornalística em Mato Grosso do Sul, especificamente em que a produção relativa ao indígena é dada de forma diferenciada no processo histórico da cidade. No exame da imagem do índio produzida pelo jornal O Progresso, a autora percebe um discurso típico acerca da história de Dourados. Por exemplo, seleciona, transforma e propaga preceitos ideológicos, legitimados como memória e os separando em fases. Já Silva (2007) demonstra o retrato de negação da presença indígena no jornal quando os discursos provocam a noção de expansão desenvolvimentista e econômica voltada ao trabalho a partir das representações negativas feitas dos Guarani, por exemplo.

Conforme Bourdieu (1997, p.25), “essas categorias são produto de nossa educação, da história, etc. Os jornalistas têm óculos especiais a partir dos quais veem certas coisas e não outras, e veem de certa maneira as coisas que veem. Eles operam uma seleção e construção do que é selecionado”.

O jornal O Progresso representa um discurso diante dos outros veículos de comunicação que circulam pela cidade de Dourados e região sul do estado. Traçando esta identidade sul-mato-grossense e toda a relação de discurso, observamos a constituição de um *ethos* do jornalismo. Duarte (2016) apresenta que o controle da mídia significa a construção deste imaginário coletivo. A depreciação da imagem do indígena ao logo do processo de construção do jornalismo no Mato Grosso do Sul é um percurso identificado pelas pesquisas de Silva (2007), Limberti (2012) e Benites (2014), quando retratam a imagem do índio bom ou índio mau.

Na notícia “Índia mata marido com duas facadas” percebemos logo no título da edição n° 11800, de 3 de junho de 2013, a relação entre índio e crime, índio e violência. Porém, como já vimos em outra notícia, o estado de exceção está além da linguagem da violência. Está nestas representações sociais que contrastam o indígena como protagonista da violência em contraposto com a vítima. “A vítima foi assassinada com dois golpes de faca, um no pescoço e outro nas costas”. As narrativas dos detalhes do fato apresentam como os indígenas são caricaturados pelo veículo de informação.

Os interesses produzem o que é veiculado na imprensa de massa. A imprensa de massa é feita para o consumo das massas, mas não expressa a sua voz. A opinião pública é fabricada por uma imprensa que se justifica em forjar um consenso e não na liberdade das pessoas. Esta questão de consenso é cunhada por Chomsky (2004). Segundo o autor, as representações de interesse explícito não tratam apenas das elites, mas também é definida pelo consenso da própria sociedade, ou seja, das mas-

sas que é o que exclui a liberdade diante da mídia à possibilidade de controle sobre a mesma. Eis a hipótese desse capítulo.

No percurso de pensar a imprensa de massa em Dourados-MS, temos em Adorno (2002) a proposta de que toda cultura de massa em um sistema econômico concentrado é idêntica, portanto a constituição da identidade do público se desenvolve a partir da ideia de industrialização. A violência da sociedade industrial funciona de uma vez por todas nos discursos. Os produtos da indústria cultural servem para serem consumidos como um modelo, um mecanismo que propõe o consumo como lazer.

Travancas e Nogueira (2016) apresentam uma visão importante sobre a relação da sociedade do espetáculo como formação da opinião pública pelas culturas estratégicas dos meios de comunicação. Retratam que a exposição social é fundamental para o jogo social. Porém, há um segmento hegemônico quando observamos que no jornal O Progresso mesmo as agências que divergem de um discurso excludente são apresentadas com o mesmo estereótipo. Chomsky (2004) apresenta que a questão da indústria cultural ou imprensa de massa é elaborada como proposta para dominar a opinião pública, tratando as informações como um espetáculo. Portanto, ambas as propostas desta sociedade do espetáculo são identificadas a partir do processo protagonista da imprensa. Sua produção passa por um procedimento de reparação e transformação, nas palavras de Chomsky (2004, p. 35): “a ideologia na comunicação permeia um estado de consenso na sociedade”.

Discutir sobre o consenso também é observar o papel da imprensa a partir de Habermas (1984), que define opinião pública aquilo que pode ser discutido pela própria mídia, por exemplo, o fenômeno da urbanização como vida social e modelo da atitude cultural da sociedade. Existem aspectos que são colocados para fabricar consenso na sociedade, como as trocas de mercadorias, informações econômicas e políticas bem como processos colonizadores.

Para Silva (2012), determinar os meios de comunicação social enquanto elementos de regulação cultural permite refletir que a integração da cultura em um mercado tem cultivado a homogeneização a partir dos grupos econômicos com mais poder. Ainda sobre esta regulação, Comparato (2001) explica que a comunicação de massa é explorada e domesticada pelo Estado ou por grupos empresariais, que moldam a opinião pública no mundo todo. Já a autoridade pública composta pela mídia para Habermas (1984), é ligada ao setor privado, substituindo o poder público pelo poder de interesse particular. Assim, os interesses da esfera pública versus a esfera privada modelam a esfera pública construída como um fenômeno social. A comunicação institucionaliza um modelo de conteúdo que é difundido para a formação de tal esfera.

COMO SÃO REPRESENTADOS OS INDÍGENAS?

Com base no que foi apresentado até agora, as notícias enfocam os indígenas como personagens violentos e narrados como detentores de uma “personalidade” específica (violentos, criminosos, bárbaros, etc.). As representações sociais podem ser conceituadas como um método quando apresenta os dados obtidos pelo senso comum, pela política e pela mídia de modo consensual, uma vez que “a mídia é geradora da violência, justamente por seu discurso tomar um comportamento genérico” (PORTO, 2009, p. 217). A discussão sobre a definição das representações sociais está, por exemplo, no consenso da notícia produzida e apresenta o papel da mídia e suas concepções.

Goffman (1985) define as representações sociais como um “processo de padronização intencional ou inconsciente da ação do indivíduo durante manifestações públicas, a isto ele chama de ‘fachada’. Também adequa o que se chama de ‘idealização’, que se dá na representação e incorporação de exemplos de valores já reconhecidos pela sociedade.”

Realizando um paralelo destas representações sociais, independente de sua condição falsa ou verdadeira, o que importa ressaltar é que, por força da repetição, tais afirmações passam a fazer parte do imaginário popular. Uma vez constituídas como “verdade”, informam condutas e comportamentos de atores sociais. Fazendo assim referência a mídia não somente como apresentadora destas representações sociais, mas representante de tal fenômeno (PORTO, 2009, p. 215).

Retomando a noção durkheiminiana de fato social, Goffman (1985) vai chamá-la de ‘fachada’ por conta da institucionalização e estereotipação das representações coletivas, passando a ser concebida como idealização, como percepção teórica das representações sociais. “Pensar os saberes a partir da análise de representações sociais é produzir conhecimento quando se interroga a realidade através do que se pensa sobre ela”. (MACHADO e PORTO, 2015, p.298). Como explica Moscovici, “as representações sociais modelam nossas relações com a sociedade, e ao mesmo tempo, [são] um componente de organização social” (1988, p.214).

Assim, a violência enquanto um conceito pode ser compreendido pela via das representações sociais. Porto (2010) enfatiza que este conceito tem sido apropriado pelo senso comum, pela política, pela mídia e outros âmbitos em que valida a discussão sobre as representações sociais da violência. O consenso da notícia produzida e o papel da mídia na confecção das notícias sobre violência auxiliam no entendimento destas representações sociais. Ainda, Porto (2009) explica que a mídia é geradora da violência, justamente por seu discurso tornar um comportamento, uma prática ou uma identidade genérica. Assim as representações sociais constroem o imaginário, por isso que a definição da violência é contida no sentido. Ainda cita que é um processo incontornável de produção, como a comunicação de massa, justamente pelo poder que a mídia exerce e propõe como monopólio de uma interpretação representativa.

A partir da noção de violência simbólica, busca-se compreender como é representado o sentido de violência e os processos que favorecem desdobramentos múltiplos e complexos da imagem do indígena. Afinal, “A violência sempre foi empregada, no Brasil e no mundo, para forçar o consenso, defender a ordem social”. (ZALUAR, 1999, p.11)

Os estereótipos criados produzem uma mensagem de convencimento para o consumidor/leitor. Muitas das notícias, ao contrário de apenas “relatar” eventos envolvendo indígenas, acabam por meio de juízos de valor, atribuindo-lhes uma identidade deteriorada. O que podemos compreender desta mídia local é que a noção de formação da sociedade não inclui o indígena em seu discurso, ou quando o faz é apenas para reiterar o lugar de subalternidade socialmente imposto. Pudemos entender a partir dos exemplos dos estudos feitos sobre o jornal O Progresso, um discurso que ideologicamente estigmatiza o indígena.

Para Bourdieu (1989), a dominação cultural exercida por uma classe sobre outra a partir de vários capitais (por exemplo: econômico, cultural, etc.), desenvolve a violência simbólica. Ou seja, o sistema simbólico dos estereótipos é proposto por uma construção cultural que pode ser exercida pela mídia, assim permitindo que tal discurso conceitue e determine os diversos significados, entre eles a violência.

Os estereótipos podem ser encontrados na quantidade de notícias que reforçam as representações da violência narrada. Por exemplo, as notícias relacionadas a furto e assalto: “A Polícia Civil faz um alerta para uma onda de furtos praticados por indígenas, que vem ocorrendo em regiões consideradas nobres da cidade, em Amambai⁶⁸”. A questão dos assaltos está narrada com a generalização dos indígenas como agentes dos furtos. O discurso caracteriza e estigmatiza um coletivo a partir da

⁶⁸ “Indígenas são suspeitos de assaltos em Amambai”. O Progresso, 14 de janeiro de 2013, n° 11688.

mensagem de periculosidade. Assim como as notícias que seguem: “Taxista diz que foi vítima de três indígenas⁶⁹” ou “Polícia recupera na Bororó moto roubada em 2009⁷⁰”.

Referente a uma notícia veiculada a aldeia indígena Bororó, podemos destacar o seguinte trecho: “Durante ronda nas proximidades do Residencial Santa Fé, a polícia deu ordem de parada a um homem de motocicleta. Como ele empreendeu fuga, iniciou-se a perseguição. Ao ser pego, o homem, morador na Aldeia Bororó, na Reserva Indígena de Dourados [...]”. Este trecho demonstra como os espaços aldeia e cidade são espaços narrados a partir do conflito e da marginalização.

Outras representações significativas envolvem a utilização de bebidas alcoólicas como narrativas que justificam os eventos de violência. Permite-nos compreender que, além da informação caracterizar os indígenas de maneira genérica, há a reiteração do estigma. “O indígena teria passado a noite fora de casa consumindo bebida alcoólica e ao retornar, na manhã de terça-feira, teria cometido o suicídio⁷¹”. “Após consumir bebida alcoólica, um adolescente indígena de 14 anos cometeu suicídio na noite de domingo passado, na Aldeia Amambai⁷²”. Estas notícias fazem relação ao motivo específico do suicídio, a bebida. A manchete “Índio bêbado fere criança de dois anos com golpes de facão⁷³”, demonstra outras derivações da violência em razão da bebida.

⁶⁹ “Taxista diz que foi vítima de três indígenas”. O Progresso, 16 de janeiro de 2013, n° 11690.

⁷⁰ “Polícia recupera na Bororó moto roubada em 2009”. O Progresso, 1 de fevereiro de 2013, n° 11704.

⁷¹ “Índio comete suicídio usando fio de rádio”. O Progresso, 24 de janeiro de 2013, n° 11697.

⁷² “Mais um adolescente indígena comete suicídio”. O Progresso, 5 de março de 2013, n° 11728.

⁷³ “Índio bêbado fere criança de dois anos com golpes de facão”. O Progresso, 28 de janeiro de 2013, n° 11700.

A notícia “Pesquisa mostra que índio mata índio no MS” apresenta o modo como o discurso jornalístico nos induz a pensar sobre a morte entre indígenas. Em editorial de 20 de junho de 2013, nº 11815 temos o seguinte destaque: “92% dos homicídios contra indígenas são cometidos por outros indígenas”. A questão da disputa territorial e principalmente de como é cerceada a população indígena provoca dados alarmantes de crimes, porém o próprio texto demonstra que a pesquisa é feita por órgãos públicos a pedido de setores sociais específicos, com interesses seletivos: “foi elaborado a pedido da Federação da Agricultura e Pecuária de MS (Sistema Famasul) com a finalidade de esclarecer informações sobre os homicídios”. A notícia se apropria da informação como se fosse uma pesquisa neutra e passa a exprimir autoridade e com vistas à formação de consenso. Isso fica claro se observarmos a continuidade da notícia: “Para o presidente da Famasul, Eduardo Riedel, as informações disponibilizadas pelo governo estadual evidenciam que o consumo de álcool é o principal motivo dos crimes nas aldeias.” Ou seja, o consumo de bebida alcoólica generaliza todos os problemas relativos a violência e as populações indígenas em MS. A notícia ao enfocar situação “degradante” em que vivem os indígenas acabam por desviar o “olhar” do conflito de terras. Porém, como já observamos anteriormente, não seria o conflito de terras o grande responsável pelo número de mortes dos indígenas e pela precariedade de suas condições de vida?

OS DISCURSOS QUE “MATAM”!

Sobre as demarcações de terras indígenas, os discursos apresentados retratam o indígena como inimigo do “progresso”. Assim nos perguntamos que “progresso” é esse? “Progresso” segundo quem e para quem? Será aleatório o nome do jornal pesquisado? Como os indígenas passam a ser vistos a partir disso? Por isso acreditamos que a forma de ser da mídia é um processo pautado em uma representação facilmente manipulada. O discurso que mata é elaborado por esse poder comu-

nicativo e com o discurso de autoridade que cria espaços de controle e estigmatização dos indígenas. Ou seja, um discurso que mata - como havíamos refletido nos itens anteriores, a partir de Agamben (2000). O agir humano retratado nas linguagens padronizadas que reforçam a expressão de morte está para uma retórica exotizante quando relaciona violência aos indígenas.

Retomando a notícia do dia 20 de junho de 2013, temos a seguinte expressão: “Remeter os homicídios ao conflito fundiário é manipular a informação e camuflar o problema social”. E do dia 27 de fevereiro de 2013, esta declaração: “existe um exagero sobre o caso e que seu cliente está sendo prejudicado mais pela repercussão que o caso ganhou”. Em ambos os discursos há uma relação descartável sobre o indígena. Estas duas notícias representam a preocupação de criar o estado de exceção em que o indígena é visto como ameaça para a hegemonia do status quo da representação do produtor rural em MS.

Tomamos como exemplo a edição n° 11725, de 1° de março de 2013, cujo título da notícia é: “Deprimido, jovem da etnia guarani comete suicídio”. Há a descrição de um evento sem preocupação com o contexto, ou seja, em nenhum momento se considera os impactos político-sociais na organização social dos Kaiowá em decorrência do conflito fundiário. E mesmo quando considerado, o que impera é a desmoralização do coletivo: “Se antes era comum assistir pela mídia, uma sequência de suicídios motivados pela falta de terras e pelo uso e abuso de bebidas alcoólicas, o que se vê hoje é uma série de crimes”⁷⁴. A padronização da relação crime, alcoolismo e suicídio é frequente na imprensa e a maneira como se justificam as mortes dos indígenas perpassam por esse sentido de consenso já discutido.

⁷⁴ “Deprimido, jovem da etnia guarani comete suicídio”. O Progresso, 1° de março de 2013, n° 11725.

A notícia apresentada no dia 23 de outubro de 2013 demonstra explicitamente este discurso que mata.

Figura 1. Imagem de acidente com criança indígena, estampada no Jornal O Progresso

Criança índia cai de bicicleta embaixo de pneu de ônibus

Ela seguia com o pai e a mãe, que estavam alcoolizados

De Dourados
Sidnei Bronka

Uma menina de seis anos morreu depois de ser atropelada por um ônibus, no final da tarde desta segunda-feira, por volta das 18h, depois de cair na bicicleta onde seguia em companhia do pai e da mãe. Segundo a polícia, os pais da menina estavam alcoolizados.

De acordo com o boletim de ocorrência, a família seguia em uma bicicleta por uma estrada vicinal da Re-

serva Indígena de Dourados, quando passou por eles um ônibus de uma empresa conduzido por uma motorista de 27 anos, moradora no Parque das Nações II.

Caiu

A condutora contou que desviou deles, mas o casal deixou a menina cair da bicicleta, parando embaixo da roda traseira esquerda do coletivo. Uma equipe do corpo de bombeiro chegou a ser acionada, mas a vítima já estava morta.

Na delegacia, a mãe e o pai, ainda embriagados, foram ouvidos pela delegada Andrea Alves Pereira. A Polícia Civil abriu inquérito para apurar o caso.



Embreagada, a mãe chorou a morte trágica da filha

Fonte: Jornal O Progresso, edição de 23 de outubro de 2013

As seguintes expressões recorrem à ligação do atropelamento a questão da embriaguez: “Criança índia cai de bicicleta embaixo de pneu de ônibus (...)”; “morreu depois de ser atropelada por um ônibus (...)”; “Segundo a polícia, os pais da menina estavam alcoolizados”; e “(...) Na delegacia, a mãe e o pai, ainda embriagados”. Nesses casos, a embriaguez reaparece como justificativa, ou seja, há a desqualificação do homicídio em decorrência da suposta embriaguez dos genitores da vítima. O crime fica em segundo plano pelo simples reforço da imagem estigmatizante previamente atribuída aos indígenas. A questão que entendemos como estigmatização dos indígenas no discurso se dá na primeira oração da notícia que é o título que está estampado: “Criança índia “cai” de bicicleta

embaixo de pneu de ônibus”. Esta afirmação dá por primeiro a recorrência do sentido de estado de exceção, em que há um extermínio e aqui no caso, dos indígenas. Esta expressão também aponta para a ação da criança que cai embaixo do pneu do ônibus: o sentido que é justificado no corpo da notícia pelas representações sociais já recorrentes das notícias que envolvem os indígenas. Portanto, tal notícia aparece com um discurso evidente de morte que parece ser tomada a partir do agir humano.

Porém, os discursos que matam também são representados nas imagens veiculadas no jornal quando identificam dois fatos violentos com exposições fotográficas no sentido de exceção e extermínio. A edição nº 11830, de 8 de julho de 2013, demonstra esta representação.

Figura 2. Imagens de indígenas assassinados estampadas no Jornal O Progresso.

Dois índios guaranis são mortos a golpes de faca

Um deles, da aldeia de Caarapó, levou 37 facadas no abdômen, já o outro, de Dourados, foi morto com vários golpes no pescoço



O índio de Dourados foi encontrado no meio da estrada.



Em Caarapó o guarani foi achado em meio a um capinzal.

Fonte: Jornal O Progresso, edição de 23 de outubro de 2013

Adequando e tentando estabelecer uma leitura desta imagem, podemos identificar o poder simbólico nela contido, que propicia o discurso de barbárie e violência. Quando propomos intitular este trabalho como os

discursos plurais que matam, nos referimos às repetidas mensagens veiculadas em O Progresso que reiteram exatamente a mensagem de extermínio social dos indígenas no contexto do estado do Mato Grosso do Sul.”

Com o histórico dos conflitos de terras ocorridos no Estado do Mato Grosso do Sul, observa-se uma severa violação dos direitos dos indígenas. A falta de política de terras e a situação de confinamento étnico tornam as etnias indígenas vítimas de marginalização na tensão entre aldeia e cidade, justamente pelo aldeamento existente. A mídia faz sua escolha pela causa dos grandes proprietários de terra e pela produção agrícola em massa, o plantio extensivo de grãos. (DUARTE, 2016, p.18)

Segundo Alba Zaluar (1999), há uma série de impasses que impediram em nossa tentativa de definir o que é a violência. Conforme a autora, a dificuldade principal é que violência torna-se um sinônimo de desigualdade, exploração, dominação, exclusão, segregação e outros males usualmente associados à pobreza ou discriminações de cor e gênero. “A violência sempre foi empregada, no Brasil e no mundo, para forçar o consenso, defender a ordem social”. (ZALUAR, 1999, p.11). Isto nos remete a uma diversidade de expressões que promovem a exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das notícias que encontramos ao longo da pesquisa, é possível entender o papel do jornalismo feito pelo jornal O Progresso em caracterizar os indígenas como personagens atrelados ontologicamente à violência. Os discursos jornalísticos que apresentam títulos como “violência entre indígenas aumenta 237%”, “Remeter os homicídios ao conflito fundiário é manipular a informação e camuflar o problema social”, acabam por criar um estado de exceção cuja consequência principal é a marginalização e exclusão dos indígenas. Como ignorar o fato de que, a

mídia, por meio das notícias veiculadas, acaba por criar estereótipos e estigmatizações que corroboraram com as representações negativas de grande parcela da população douradense? Assim, compreendemos que estas imagens orientam certa visão local negativa sobre as populações indígenas do Estado e que, neste sentido, não são desvinculadas de interesses e intencionalidades. Ao mesmo tempo que o espaço concedido ao indígena é o da marginalidade, o espaço voltado para o agronegócio e as elites locais é o da exaltação e reconhecimento.

Ao refletir sobre o papel da mídia, aqui estudada apenas com os editoriais do ano de 2013, apresentamos como as mensagens discursivas e imagens fotográficas publicadas neste periódico produzem um estado de exceção. Assim, podemos encontrar nestes diversos discursos que representam socialmente os indígenas no jornal O Progresso: a morte estampada como ferramenta que caracteriza as populações indígenas pelas vias da marginalização e da violência (seja física ou simbólica). No processo de manipulação e fabricação da imprensa se produz a noção do indígena violento, causador de furtos e principalmente homicida. O jornal, em sua narrativa, estimula a formação da opinião pública sobre os indígenas a partir de um ponto de vista depreciativo. Acreditamos, assim, que tais discursos precisam ser evidenciados a fim de que os dispositivos de violência e exclusão, até agora socialmente naturalizados, sejam problematizados e desconstruídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. Sobre os limites da violência. In: *Nuovi Argomenti*. Tradução de Diego Cervelin. n° 17, 1970. p. 154 a 174. Disponível em: <http://www.culturaebarbarie.org/sopro/outros/violencia.html#.WKO2-X9TLYY>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BENITES, Tónico. *Rojerokyhina ha roikejevytekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos AtyGuasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. Rio de Janeiro: Tese de doutorado em Antropologia, UFRJ/MN/PPGAS, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRAND, A. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre: Tese de Doutorado em História, Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS, 1997.

CAREY, James. (1973), "A cultural approach in communication". Urbana-Champaign, Institute of Communications Research, University of Illinois, mimeo. (Publicado posteriormente em *Communication*, 2, 1975, p. 1-22.).

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. In: *Estudos Avançados*. vol.8 n. 20, São Paulo Jan./Abr. 1994, p. 121 a 136. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100016. Acesso em: 13 fev. 2017.

CHOMSKY, Noam. *Fabricando el consenso: el control de los medios masivo de comunicación*. Buenos Aires – 2004. Disponível em: <https://sociologedu.files.wordpress.com/2012/03/chomsky-fabricando-el-consenso.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. *A democratização dos meios de comunicação de massa*.

São Paulo: *Revista USP*, n. 48, dez/fevereiro, 2001. p. 6 a 17. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32887/35457>. Acesso em: 13 dez. 2016.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DUARTE, Henrique. *As representações sociais da violência envolvendo "as juventudes indígenas" na imprensa de Dourados (MS)*. Dourados: Dissertação de Mestrado

em Sociologia, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2016.

GOFFMAN, Erwing. *As representações do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

LARAIA, Roque de Barros. *Ética e Antropologia: algumas questões*. Brasília: Série Antropologia n°157, 1994, p. 1 a 11. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie157empdf.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *A imagem do índio: discursos e representações*. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

MACHADO, Bruno Amaral; PORTO, Maria Stela Grossi. Homicídio na área metropolitana de Brasília: Representações Sociais dos Delegados de Polícia, Promotores de Justiça e Magistrados. In: *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, n°40, set/dez 2015. p. 294 a 325. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222015000300294&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 de mar. 2015.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. In: *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988, p. 211 a 250. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303>. Acesso em: 15 maio 2015.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: *Mana*. Rio de Janeiro: vol.4, n.1, Abr. 1998, p. 47 a 77. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003. Acesso em: 25 maio 2015.

PERLATTO, Fernando. Seletividade da esfera pública e esferas públicas subalternas: disputas e possibilidades na modernização brasileira. In: *Revista Brasileira de Sociologia*. Curitiba: v. 23, n. 53, mar. 2015, p. 121 a 145. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782015000100121&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2015.

PORTO, Maria Stela Grossi. Mídia, segurança pública e representações so-

ciais. In: *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: v. 21, n. 2. novembro, 2009, p. 211 a 233. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v21n2/v21n2a10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PORTO, Maria Stela Grossi. *Sociologia da violência: do conceito às representações sociais*. Brasília: Verbana Editora, 2010.

ROCHA, Heitor Costa Lima da. Habermas e a teoria do jornalismo: a manipulação ideológica do jornalismo como distorção sistemática da comunicação. In: *Contracampo*. Pernambuco: n° 4, 2008. p. 41 a 57. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17450>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SARAIVA, Evelyn R. Albuquerque; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Meios de comunicação impressos, representações sociais e violência contra idosos. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá: n. 2, 2012, p. 205 a 214. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2015.

SILVA, Andreia Fernandes. Os meios de comunicação social enquanto elementos de regulação cultural – breve apontamento. In: *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*. Universidade de Beira Interior, 2012, p. 1 a 18. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-andreia-regulacao-cultural.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

SILVA, Lélío Loureiro da. *As representações dos Kaiowa-Ñandeva no jornal O Progresso na década de 1980*. Dissertação de mestrado em História, Universidade Federal da Grande Dourados, 2007.

TRAVANCAS, Isabel; NOGUEIRA, Silva G. *Antropologia da comunicação de massa*. Campina Grande: Eduepb, 2016.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. In: *Revista em Perspectiva*. São Paulo: n. 13, 1999, p. 3 a 17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

A TRAJETÓRIA DO POVO OFAIÉ: DOS PRIMEIROS VIAJANTES AOS DIAS ATUAIS

Simoni Santos Siqueira

Carlos Alberto dos Santos Dutra

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a realidade do povo indígena Ofaié que vive no Estado de Mato Grosso do Sul, no município de Brasilândia e sua trajetória de sofrimento, perseguição e morte, bem como o retorno e a fixação permanente na região onde estão localizadas as terras de suas primeiras ocupações.

Os Ofaié de Brasilândia habitaram, tradicionalmente, por muitas décadas, a margem direita do rio Paraná, fato este guardado na memória e nas lembranças de um passado não muito distante.

A partir das pesquisas realizadas por Dutra (1996), o primeiro contato com essa etnia deu-se durante o ciclo do ouro da América Portuguesa, por ocasião das bandeiras de apresamento que ocorreram nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso (que neste período abrangia também o território do hoje Mato Grosso do Sul), e Goiás, entre 1687 e 1722).

Assim, Dutra (1996) relata quanto às informações não oficiais:

As primeiras notícias dos Ofaié nos são fornecidas, a maioria delas, pelos viajantes e exploradores, que em seus registros e apontamentos dignaram-se relatar a presença destes silvícolas nas regiões por onde passavam, bem como puderam observar algumas de suas características e costumes tribais. Diversas foram

as expedições que desceram o rio Tietê, conhecido como o Rio Bandeirante, e o rio Paraná, subindo os rios Pardo e Anhanduí até as terras de Aquidauana à procura, a princípio, de índios para escravizar e, depois, em busca de ouro das minas de Cuiabá (DUTRA, 1996, p. 85).

Entre as diversas pesquisas realizadas por estudiosos sobre os Ofaié, podemos citar a de João Américo Peret que faz a referência oficial mais antiga, localizando estes tradicionais ocupantes da margem direita do rio Paraná, registro que o faz ao organizar o Mapa Etnográfico do Brasil (DUTRA 2001).

No que tange o processo de expansão da fronteira econômica e ocupação das terras em Mato Grosso do Sul, vale salientar que Ribeiro (1982), enfatiza que o espaço onde viviam os Ofaié no século XIX, foi sendo ocupado pelos criadores de gado oriundos de São Paulo e Minas Gerais. O espaço compreendido a partir da margem direita do rio Paraná, entre o rio Sucuriú e o Ivinhema era o território Ofaié, que:

Em sua fuga, os Ofaié se deslocaram para o sul, onde foram encontrar outra fronteira de expansão pastoril que penetrava a região, vinda dos campos do Rio Grande do Sul. Assim cercados esses índios foram dizimados sobre as mesmas alegações que vimos levantarem-se desde o nordeste: Seriam ladrões de gado que abatiam esses como se fossem veados ou porcos selvagens. [...] Os criadores simplesmente faziam chacinas de cada grupo descoberto, quando um novo retiro de criação era fundado. (RIBEIRO, 1982, p.80)

No entanto, pode-se dizer que, somente a partir de 1903, Candido Mariano da Silva Rondon estabeleceu o primeiro contato pacífico com os Ofaié, estimando-os em aproximadamente 2.000 indivíduos. Logo após, o processo dizimatório foi muito rápido, sendo que em 1910, o número de indivíduos desta etnia já havia sofrido um decréscimo para

aproximadamente 900 índios descreve Caruso (1977 *apud* Caruso *et al.*, 2003, p. 17).

Na medida em que as cercas de arame foram sendo levantadas, ou seja, quando os latifundiários começaram a tomar posse das terras, os Ofaié se viram obrigados a percorrer as matas ao longo dos rios Samambaia e Três Barras, alimentando o sonho de encontrarem um lugar para sua permanência definitiva.

Nesta época, segundo Caruso (2003): “Um grupo bastante significativo podia ser encontrado no interior da fazenda Boa Esperança. Da empresa inglesa *Brazil Land Cattle and Packing Company*, conhecida como fazenda dos “Norte Americanos” que deu origem ao município de Brasilândia” (CARUSO, 2003, p. 17).

Porém na década de 1950, por ocasião de sua expulsão da Fazenda Boa Esperança, no município de Brasilândia aproximadamente 200 índios passaram a ocupar as margens úmidas do rio Verde, tendo sido identificados e catalogados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1953. Insatisfeitos com as condições da área retornaram à Brasilândia buscando fixar-se nas terras onde estavam sepultados seus parentes, nas margens do córrego Sete.

Nesse contexto, perseguidos e ameaçados pelos fazendeiros, e à beira da extinção, esta etnia, na década de 60 já não passava de poucas dezenas de indivíduos, vivendo isolados e no anonimato até a década de 70, quando Darcy Ribeiro (1977 *apud* Caruso *et al.*, 2003, p. 17) considerou-os extintos.

Todavia, compreende-se que territorialidade tem a ver com as formas próprias como cada povo elabora suas práticas culturais na interação da natureza, ou seja, um sentido mítico que extrapola a noção geográfica de terra. Já no conceito de territorialização remete para ação “de fora para dentro”, geralmente deflagrado pela instancia política do

Estado. Nação, gerando um profundo reordenamento social, cultural, político e da própria “redefinição do controle social sobre os recursos ambientais” (Oliveira, p. 55).

Dutra (1996) revelou que OPAIÉ ou OFAIÉ é o nome que eles dão a si mesmos, e XAVANTES, é o nome que receberam dos neo-brasileiros e sertanejos durante os primeiros anos do chamado descobrimento. Classificados como sem famílias, pertencem ao tronco Macro-Jê.

O mesmo autor ainda relata que estes tinham estatura pequena, eram tímidos e pacíficos, viveram sempre em pequenos grupos pelos campos e em constantes migrações. Fabricavam canoas e tinham o costume de perfurar o lábio inferior e o lóbulo da orelha. Costumavam dormir no chão e suas casas não tinham paredes (DUTRA, 1996).

Os Ofaié ainda hoje lutam com dificuldades, mas a situação nem se compara com os anos anteriores de angustia, perseguição e morte. Atualmente, reduzido em número, superam o estigma que os considerou extintos e vivem misturados entre os Kaiowá e não índios, no município de Brasilândia. No plano de subsistência, apesar de a terra não ser apropriada para a agricultura, lá eles colhem: feijão, milho abobora, mandioca e outros do gênero.

A história do território Ofaié é repleta de várias contestações principalmente sobre seu surgimento e sua dizimação. A luta pelas suas terras também abrange um grande contexto, como o fato denunciado pelo jornalista Luiz Carlos Lopes, em 1976, quando os Ofaié viviam em um profundo estado de miséria, e que apesar das denúncias nada foi feito.

Mas, o que mais nos chama a atenção é um local tão visitado pelos bandeirantes e monçoneiros, os quais causaram seu extermínio, ser tão pouco visitado pelo SPI e principalmente pelos estudiosos da academia.

O presente trabalho foi desenvolvido com um estudo qualitativo de cunho bibliográfico em que, por meio desta metodologia, compreende os acontecimentos históricos do povo Ofaié, suas relações de territorialidade e territorialização, tendo como ponto fundamental a questão das disputas territoriais por suas terras até os dias atuais na justiça, ou seja, o território ocupado pelos Ofaié hoje não chega nem a metade do que eles têm direito perante o SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

Para que o referencial teórico transcorresse de forma positiva e que o desafio proposto se transformasse em um grande aprendizado, houve a necessidade de pesquisa e leitura de livros, periódicos, e análise bibliográfica para a estruturação dos capítulos. Desta forma, entre autores pesquisados, o referencial teórico deu acento a Carlos Alberto dos Santos Dutra, que nos convida a aprofundar a questão do território Ofaié; as obras de Darcy Ribeiro, em especial o artigo “Notícias dos Ofaié-Xavante”, publicado originalmente na Revista do Museu Paulista no ano de 1951, entre outros.

1. ETNOGRAFIA OFAIÉ: OS PRIMEIROS VIAJANTES E EXPLORADORES.

O povo Ofaié atualmente habita a aldeia indígena Anodhi, localizada no município de Brasilândia, no estado de Mato Grosso do Sul⁷⁵. Mas isso nem sempre foi assim, a trajetória desse povo foi marcada por lutas, perseguições e principalmente pelo processo dizimatório rápido. Muitos caminhos foram percorridos pelos Ofaié ao longo de séculos, através dos rios Samambaia, Três Barras, Serra da Bodoquena, Rio Paraná e Sucuriú.

⁷⁵ O município de Brasilândia está situado no leste de Mato Grosso do Sul, Microrregião de Três Lagoas.

Falar sobre elementos da etnografia⁷⁶ Ofaié quando se trata de um trabalho meramente com viés histórico, só se é possível devido à justificação dos conteúdos e do contexto da pesquisa, motivo esse pelo qual os primeiros viajantes e cronistas apontam os espaços ocupados pelo povo Ofaié.

É importante ressaltar que a ausência de informação no relato dos pioneiros, bandeirantes e monçoneiros, pode ser explicada pelo fato do panorama etnográfico difundido nesse período ainda se encontrar bastante homogeneizado e reduzido, o que não era Tupi, era chamado de Tapuia. Segundo Dutra (2011):

No relato dos primeiros viajantes e exploradores do século XVIII e XIX, em suas incursões pelo Centro-Oeste brasileiro, o indígena Ofaié raramente é mencionado. Durante o chamado ciclo do ouro, que se deu em Mato Grosso a partir de 1718, as estradas que estabeleceram contato com os bravos indígenas que perambularam no curso do varadouro Tiete-Paraná-Pardo, rumo às minas de Cuiabá, nenhuma delas particulariza qualquer contato com os Ofaié, erroneamente chamados pelos colonizadores pela denominação genérica “Chavantes” (DUTRA, 2011. p. 103).

Entretanto, foi à documentação do período que coincide com a criação do Serviço de Proteção aos Índios, as Comissão de Linhas Telegráficas, do lado mato-grossense, e a realização das expedições científicas que desbravaram o oeste paulista, que praticamente “apresentou” os indígenas Ofaié à sociedade brasileira. Para Carlos Alberto (2011):

Foi, sem dúvida, Curt Nimuendajú quem elaborou e desenhou os primeiros limites das terras desta nação,

⁷⁶ Etnografia aqui entendida como a observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade e visando reconstituição, tão fiel quanto possível da vida de cada um deles (LÉVI-STRAUSS, 1991, p.14).

trabalho que foi publicado no Mapa etnográfico do Brasil Meridional. Como ele mesmo recorda, os limites das terras desta nação foram elaborados e desenhados por mim, e não por Hermann Von Ihering (1850-1930), que erroneamente apresentou aquela pesquisa como sua. No artigo intitulado A propôs des indiens Kukura du Rio Verde (Brésil), Curt Nimuendajú localiza os Ofaié, ao Norte, dividindo suas terras com a nação Kayapó Meridional, que habitava o chamado Sertão de Camapuã, no alto Inhanduí, e também nas cabeceiras dos rios Pardo e Verde. (DUTRA, 2011, p. 107-1080).

Nesse contexto, um dos grandes motivos dos paulistas bandeirantes adentrarem na região sul de Mato Grosso, no século XVIII, foi à caça ao indígena, que era de grande importância para a lavoura paulista, segundo Siqueira, Costa e Carvalho (1990):

[...] as bandeiras foram expedições organizadas com a finalidade primeira de caçar índios, objetivando vendê-los, posteriormente, como mão-de-obra escrava. Esta prática de se ter índio como mercadoria para comercializá-lo, nasceu no planalto Piratiningano e dele foi característico. (SIQUEIRA, COSTA, CARVALHO. 1990. p.7)

Nos trajetos realizados pelos monçoneiros, para atravessar a colônia corriam vários perigos, um dos principais eram os aborígenes que moravam na beira dos rios. Para as monções, o rio Tiete era muito significativo, foi dele que se abriram passagens para outros rios importantes de trajeto, como o rio Paraná, rio Ivinhema, rio Anhanduí, rio Verde e rio Pardo, entre outros, dando direção às minas de Cuiabá.

No imaginário dos conquistadores, o elemento indígena sempre foi entendido como habitante de um espaço desconhecido, ou seja, indefinível. Nesse contexto, surgem alguns conceitos que são imprescindíveis para fazermos a distinção entre espaço (terra indígena) e território/territorialidade indígena.

O conceito Terra remete a um processo político-jurídico conduzido pelo Estado, ao qual conhecemos como terra indígena (TI), segundo a FUNAI:

Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada. O direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional configura-se como um direito originário e, conseqüentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, a terra indígena não é criada por ato constitutivo, e sim reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da Constituição Federal de 1988 (FUNAI).

Já no caso do território indígena, é tudo aquilo que foi construído ao longo dos anos pelos povos indígenas, tanto na vivência, como na cultura. É muito mais do que um espaço físico; envolve elementos religiosos e simbólicos.

Na visão indígena, possuir um território, é tê-lo como um bem coletivo, destinado a produção e satisfação das necessidades de todos pertencentes àquela sociedade. Outro conceito importante para compreensão da realidade dos povos indígenas é o de territorialidade. Segundo Joao Pacheco de Oliveira (1998) caberia chamar a atenção para a diferença entre territorialização (um processo social deflagrado pela instancia política) e territorialidade (um estado ou qualidade inerente a cada cultura).

Quanto ao conceito de *territorialização*, ainda segundo Oliveira (1998):

A noção de *territorialização* é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos e especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA, 1998, p.55, grifo do autor).

A partir da definição dos conceitos citados acima, poderemos fazer uma análise da questão territorial do povo indígena Ofaié, também conhecidos como Ofaié-Xavante. Segundo Urquiza (2010) a partir da ideia de outros pesquisados segue a seguinte definição:

Ofayé é autodenominação, o nome como eles mesmos se denominam. Entretanto, como viviam em uma região do Centro-Oeste habitada pelos índios Xavante, os sertanejos em geral estendiam essa denominação a todos os diferentes povos indígenas que ocupavam a região, fato que resultou em vários equívocos na leitura. O primeiro a tentar esclarecer a distinção entre esses povos foi Nimuendajú (Nimuendajú, 1993) e mais tarde Darcy Ribeiro (URQUIZA, 2010, p. 59).

Ainda que a população Ofaié nunca tenha sido numericamente muito expressiva, sob o ponto de vista da historiografia, para identificá-los como povo e dar conta da sua sobrevivência é necessário que se renuncie de uma vez por todas a vê-los apenas como um grupo isolado.

2. A IMPORTÂNCIA DO SPI E AS LINHAS TELEGRÁFICAS NA HISTÓRIA DO POVO OFAIÉ.

A historiografia construída pelo Estado nunca deu maiores espaços ao homem autóctone brasileiro, principalmente devido aos laços de etnocentrismo que a caracteriza, e quando resolve sensibilizar-se, apenas

descreve massacres, bem assim ocorreu com o povo Ofaié, esquecidos por anos, e hoje, são oficialmente trazidos as relações das sociedades indígenas Brasileiras. Partindo desse propósito, os primeiros registros sobre o povo Ofaié segundo Dutra (2011) vieram:

“Em 1907, a Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo faz uma das primeiras referências aos indígenas Ofaié, por ocasião da Exploração do rio do Peixe, afluente esquerdo do Alto Paraná. Nessa ocasião os indígenas chegaram a travar um encontro armado com a turma da comissão Geográfica” (DUTRA, 2011, p. 107).

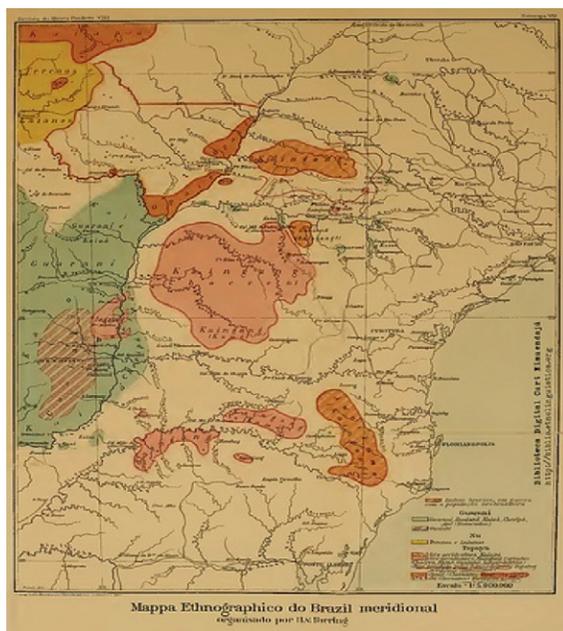
Nesse contexto, Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa, em sua obra Oeste de São Paulo - Sul de Mato Grosso; Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, lamenta, segundo Dutra (2011), não haver recolhido entre os indígenas um vocabulário mínimo que permitisse a classificação linguística do povo Ofaié que ali encontrou.

Nesse contexto, existem ainda aqueles que não respeitam o fato da existência de povos indígenas, hoje em Mato Grosso do Sul, mesmo tendo a prova mais evidente de que eles foram os primeiros habitantes desse Estado.

O sul da antiga Capitania de Mato Grosso, até por volta do fim do século XVIII, era habitado quase exclusivamente por indígenas, sobretudo por representantes das tribos Caiapó, Guarani, Caiuá, Guaicuru, Terena, Ofaié. A exemplo do que ocorreu em outras regiões do país, ali eles sofreram o impacto da presença branca e resistiram, na medida do possível, a todas as ameaças e intempéries advindas do processo de ocupação e exploração econômica da região (OLIVEIRA, 1999, p. 106).

Perante a tantas descobertas e referências sobre esses povos, não podemos deixar de falar sobre o Mapa etnográfico do Brasil Meridional, elaborado e desenhado por Curt Nimuendajú.

Figura 1. Mapa etnográfico, que acompanha o artigo A questão dos índios no Brasil, de Hermann Von Ihering (1911)



Fonte: Elaborado por Curt Nimuendajú. (Fonte: Nimuendajú & Guérios, 1948).

A Comissão de Linhas Telegráficas, sob direção do General Rondon, abrange fontes sobre os Ofaié, bem como a documentação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Assim, o SPI no Sul de Mato Grosso, de 1911, é o primeiro documento a abordar a questão da demarcação de uma área para os Ofaié. Assinado por Adriano Metello, esse documento solicita que fossem firmadas duas porções de campos devolutos na região entre os rios Taquaruçu e Pardo ou entre o Taquaruçu e Verde, para localização dos Ofaié.

Em uma publicação dita como Missão Rondon, escrita pelo sertanista Candido Mariano da Silva Rondon, encontra-se o alerta do então Coronel de Engenharia em favor do Ofaié das cabeceiras dos rios Taboco e Negro. Assim, sua fala é descrita por Carlos Alberto (2011) em sua obra:

“[...] é necessário proteger a segurança pessoal e a vida desses indígenas. Rebelava-se o sertanista pelo fato dos Ofaié estarem sendo sistematicamente caçados e exterminados a tiros de carabina pelo Coronel Jose Alves Ribeiro, sob o pretexto de que matavam, para comer, as rezes de suas fazendas” (DUTRA, 2011, p. 109).

Nesse período foram escritos diversos documentos que tratavam da vida dos Indígenas, entre eles os Ofaié, principalmente relatos de maus tratos e a dizimação da maioria deles.

3. A TRAJETÓRIA NO VALE DO IVINHEMA.

Os Ofaié desse vale, seguramente, são egressos dos Campos da Vacaria que, perseguidos pelos criadores de gado, seguiram o curso desse rio até o Ivinheima navegável, descendo até a sua foz. Essa região foi palco de inúmeras disputas entre fazendeiros e indígenas, sob a intervenção do SPI, que buscava instalar nas margens férteis desse rio, os primeiros postos ou reservas para a população dispersa Ofaié. Assim, Holanda (1986) simplifica que:

Nessa região, tida como zona da mata e formada pelo desaguadouro de vários rios, como o Samambaia, Três Barras, Quiteroi e Santa Elidia, extensas faixas de cerrado se infiltram na paisagem florestal, e uma vegetação exuberante, com características das matas ciliares, orla quase toda a banda direita do Paraná e seus tributários para alargar-se ao longo do Pardo e ainda mais à altura do Ivinheima, onde a selva latifoliada parece prolongar além das águas barrentas as matas do Oeste de São Paulo (HOLANDA, 1986, p. 46).

O local era propício para promover sua segurança, já que a vegetação e a formação do terreno protegiam bem mais os Ofaié do que os campos de Vacaria.

Na margem esquerda do rio Ivinheima os Ofaié divisavam suas terras com os Kaiowá que habitavam a borda oposta desse rio e os chamavam de *Iyviva* (apenas pessoas). Em 1900, contra índios acusados de terem praticado um ataque que vitimou um tal de João Nogueira, que havia se estabelecido no córrego da Vaca Morta,

Os sertanejos seguiram, então, em perseguição dos índios, chefiados por Manoel Nogueira, irmão do defunto. Descendo pelo rio Papagaio para o lado do rio Ivinheima encontram uma aldeia Kaiowá, onde assassina 8 a 10 pessoas pacíficas e inofensivas. Dizem uns, que mataram os Kaiowá por engano, convencido de que eram Ofaié (NIMUENDAJÚ, 1913).

Ao relatar esse morticínio Dutra (2011), descreve as palavras utilizadas por Nimuendaju:

“Com certeza estes bugreiros, saíram resolvidos a matar quantos índios encontrassem, fosse qual fosse à nacionalidade. Isto porque, depois deste 'engano', ainda não satisfeitos, seguiram rumo Leste do rio Samambaia e, encontrando uma aldeia Ofaié, mataram a todos que ali estavam” (DUTRA, 2011, p. 33).

O ribeirão próximo à aldeia onde se deu este crime ainda hoje se chama ribeirão Combate (Poe-korãffe), e é limítrofe dos municípios de Anaurilândia e Batayporã. Ao lado da fazenda onde esse fato ocorreu há um monumento de alvenaria com as inscrições: “Filhos e companheiros que foram infortunadamente trucidados pelos Chavantes em 19-04-1900” (RIBEIRO, 1951: 92).

4. MEMÓRIAS E OS DIAS ATUAIS

Atualmente diversos pesquisadores, antropólogos e historiadores buscam o regaste da história do povo Ofaié de Brasilândia, após diversas controvérsias sobre sua existência, hoje podemos dizer que já ocupam seu lugar no tempo e no espaço.

Um dos fatos que tornou o nome Ofaié mais amplo foi à criação do nome Trigo BR 41 – Ofaié vejamos:

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, para diferenciar as *cultivares de trigo* obtidos em outras regiões do Brasil, procurou, há pouco tempo, adotar um nome de fantasia para as espécies que aqui fossem produzidas, e que tivessem alguma identificação com o Estado de Mato Grosso do Sul. O nome Trigo BR 41 – Ofaié, escolhido para uma delas, segundo o pesquisador Paulo Gervini Sousa, não teve a intenção consciente de relacionar a planta com as características culturais desse povo, uma vez que o trigo é uma espécie exótica, sem nenhuma relação com a cultura indígena. Porém, o fato serve para ilustrar que esse empréstimo inseriu a nomenclatura Ofaié nos contornos de uma história mais ampla: divulgou o nome desses indígenas no horizonte da história econômica do Estado (DUTRA, 2017, p. 397-398, grifos do autor).

Uma das iniciativas que também foram de grande satisfação para o resgate do nome Ofaié, pela Secretaria de Estado, Receita e Controle do governo do Estado de Mato Grosso do Sul foi dar o nome Posto Fiscal Ofaiés ao órgão do rio Paraná, próximo ao antigo Porto Primavera.

Na atualidade, mesmo com alguns feitos para o conhecimento do nome Ofaié, ainda há muita desinformação sobre seus territórios tradicionais⁷⁷, um suposto silenciamento do assunto ao longo de décadas.

Assim, partimos de um contexto colonial:

A raiz desta não informação se firma na própria construção e no sentimento nacional que alavancou

⁷⁷ A categoria “terra tradicionalmente ocupada” foi reconhecida pelo texto constitucional de 1988 e vem sendo objeto de luta dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul [...] (Almeida, 2004).

o chamado processo formador do Estado de Mato Grosso do Sul. É sabido que as oligarquias rurais do sistema coronelista da República Velha só tinham olhos para o seu mundo, o mundo dos fazendeiros-comerciantes, suas famílias e o poder privado que exerciam também no campo da política local (DUTRA, 2017, p. 398).

Segundo dados da SIASI/SESAI 2014, o povo Ofaié de Brasilândia estão somados em 69 pessoas, levando em consideração que estão misturados entre os Kaiwá, pouquíssimos deles são realmente de etnia pura Ofaié.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, mergulhar na história do povo Ofaié, exige do historiador reaprender o conceito de território, vendo-os como categoria ou descrição sociológica diversa de um entendimento meramente físico ou do viés administrativo atribuído pela legislação indigenista oficial.

Resgatar a história do povo Ofaié de Brasilândia é muito importante, pois ficaram esquecidos durante décadas. Atualmente, desesperançosos com a morosidade do Governo em lhes garantir território, e depois uma perícia judicial que lhe foi desfavorável. Depois de ocuparem uma área de 110 hectares que a FUNAI lhes arrendou em regime de comodato⁷⁸ nas margens do rio Verde, afluente do Paraná (município de Brasilândia), em 1997, foram transferidos pela Cesp⁷⁹, para uma área de 484 hectares em função da inundação da Barragem Hidrelétrica Enge-

⁷⁸ Comodato é um tipo de contrato em que ocorre o empréstimo gratuito de coisas que não podem ser substituídas por outra igual, como um imóvel. A única obrigação de quem recebe o bem é devolver no prazo combinado e nas mesmas condições que recebeu.

⁷⁹ Companhia Energética de São Paulo.

nheiro Sergio Mota construída no rio Paraná, entre os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo.

Nesta trajetória, os Ofaié tiveram diversas promessas de benfeitorias e projetos de subsistência, entre eles o acordo com o Convenio 04/94 firmado entre a concessionária elétrica paulista-Cesp e a FUNAI em abril de 1994. Depois, mediante ao acordo TAC-Termo de Ajustamento e Conduta, a Cesp foi obrigada a depositar 1, 641 milhões de reais que será utilizado pela Associação Indígena Ofaié Xavante para o pagamento de benfeitorias dos fazendeiros ocupantes de seu território, de modo que os mesmos desocupassem a área liberando-a para os índios.

Nesta área, contígua ao território tradicional deste povo, eles ainda receberam construção de casas, reforma da escola Ofaié, projetos de criação de gado de leite, aves, plantio de roças, projeto de piscicultura, compra de veículos, trator e maquinas. E para cada dia de atraso no cronograma das obras, previa o TAC, uma multa ao Estado de MS, de três mil reais. Foi somente devido a esta pressão que uma parte do território Ofaié foi garantida a esta comunidade hoje sobrevivente.

A trajetória do Povo Ofaié continua até nos dias atuais, e seus domínios perderam-se em meios as sub-bacias dos rios Negro e Ivinhema, dos rios Pardo e Verde, mesclando-se através de uma história não necessariamente contínua, mas preche de adaptações ecológicas e sociais (DUTRA, 2011).

Pesquisar a história Ofaié não é uma tarefa fácil, devido à escassez das fontes bibliográficas, no entanto, ao pesquisador, é necessário valer-se de todas as formas possíveis de observação e pesquisa participante, para superar estes limites e trazer até ao leitor um pouco mais sobre suas lutas, sua realidade e a história sobre o quase extermínio dessa etnia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. *Terra tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais*. Revista Brasileira estudos urbanos e regionais. V. 6, n.1 – maio de 2004.

CARUSO, Bianca de Freitas; GUIMARAES, Eliane Feltrini; MORRO, Gilmar Hernandes. *Ofaié-Xavante: Retrato de um povo*. Campo Grande – MS: UNIDERP, 2003.

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

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. *O Território Ofaié: pelos caminhos da história*. Editora Life. Campo Grande, 2011.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. *O Território Ofaié: pelos caminhos da história*. 2 ed. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Extremo Oeste*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

IHERING, Hermann von. *A Etnografia do Brasil Meridional*. Actas del XVII Congreso Internacional de Americanistas., Buenos Aires, 1912.

MISSÃO RONDON. Apontamentos sobre os trabalhos realizados pela Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas sob a direção do Coronel de Engenharia Cândido Mariano da Silva Rondon. Rio de Janeiro, 1916.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Croquis com designações dos pontos em que se acham tribos indígenas localizadas em janeiro de 1913, sob as ordens do Inspetor L.B. Horta Barbosa.*, SPI, Escala 1:2.000.000. Mapoteca da Seção de Estudos do SPI.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Relatório sobre os Índios Chavantes do Mato Grosso, 1913*. Museu do Índio-Setor de Documentação/microfilme 397.

OLIVEIRA, Joao Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: *MANA*. 4 (1): 47-77; Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Benícia Couto de. *A Política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1938-1945)*. 1999. 280. Dissertação (Mestrado em História). Assis, São Paulo, 1999.

RIBEIRO, Darcy. *Notícias dos Ofaié – Chavante*. Revista do Museu Paulista. Nova Série. Vol. V: São Paulo, 1951.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. São Paulo: Círculo de Livro, 1982.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; COSTA, Lourença Alves da; CARVALHO, Cathia Maria Coelho. *O Processo histórico de Mato Grosso*. Editora Guaicurus, Cuiabá, 1990

URQUIZA, Antonio H Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Editora UFMS. Campo Grande, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Álvaro Banducci Júnior

Doutor e Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do curso de Ciências Sociais e do Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: banducci@uol.com.br.

Ana Carolina Marques

Especialista em Mídias na Educação (2019) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pedagoga, formada pelo Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande/MS. E-mail: professora.carolina-marques@gmail.com.

Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Master em educação (Tecnologías de la Educación) e Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Mestre em Educação (Educação Indígena) pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Filosofia, Teologia e em Pedagogia. Professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com.

Carla Fabiana Costa Calarge

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da (UFGD). Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em História (2020), Ciências Sociais (2011) e Comunicação Social (2008). E-mail: carla.calarge@gmail.com.

Carlos Alberto dos Santos Dutra

Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui graduação em Medicina Veterinária (UFPel), Filosofia (UCPel), Teologia (PUCRS), Ciências Sociais (UNESP) e Direito (UFMS). E-mail: dutracarlito@outlook.com.

Celma Francelino Fialho

Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS / CPAQ). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana-MS. Email: celmaterena@gmail.com.

Cristiane Pereira Peres

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Mestre em História (UFGD). Graduada em Pedagogia e História. Email: cristiapereira@hotmail.com.

Diêneffer da Silva Figueiredo

Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela IEPAT. Graduada em Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo. Email: dieneffermorena.eneid@gmail.com.

Domingos Sávio Lima

Especialista. HRMS/ FUNSAU-MS. Email: dslima_br@yahoo.com.br.

Duadino Martines

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus – Dourados – MS. Diretor da Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá em Amambai/MS. E-mail: mduadino@gmail.com.

Esmael Alves de Oliveira

Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), Mestre em Antropologia Social - PPGAS/UFAM. Docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGAnt/UFGD. E-mail: esmael_oliveira@live.com.

Étel Marli Sturm

Especialista em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferença, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada em Serviço Social, pela Universidade Anhanguera – Uniderp. Email: etel.marli@hotmail.com.

Eva Maria Luiz Ferreira

Mestre em História. Professora da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI/UCDB. E-mail: evam@ucdb.br.

Fabrizia da Silva Francisco

Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ). Professora Terena, atuando na Escola Municipal Licurgo de Oliveira Bastos, Campo Grande/ MS. E-mail: fabriziafrancisco31@gmail.com.

Gerson Jacobina

Professor de Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – MS. E-mail: jacobinagerson@gmail.com.

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Livre-docente em Didática e Currículo, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutor em Educação Matemática, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor associado da Unesp, campus de Ilha Solteira. E-mail: harryson.lessa@unesp.br.

Henrique Duarte

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados. Docente da rede estadual de Educação Básica do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). E-mail: poetadosjardins@gmail.com.

José Henrique Prado

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e licenciado em Sociologia pela Universidade de Araras (UNAR). Professor da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: prado.jhenrique@gmail.com.

Josimara dos Reis Santos

Mestra em Antropologia Sociocultural (UFGD). Licenciada em Ciências Sociais (UEMS). Professora do quadro permanente da SED/MS. E-mail: josireyssantos@hotmail.com.

Jucilene Duarte Segóvia

Graduada em Letras, habilitação Português e Espanhol, pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS. Professora em escola indígena. Email:jucilenesegovia@gmail.com.

Jurandir Gabriel Lopes

Professor e liderança indígena Terena da Aldeia Lagoinha, Município de Sidrolândia-MS. Email: professor_juragabriel@yahoo.com.br.

Liliane Ines Weirich

Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicologia Institucional e Clínica (Instituto de Educação Século XXI). Graduada em Letras/Língua Portuguesa/Literatura e Educação Física, pela (UFGD). Email: lilianeines1982@outlook.com.

Lourenço Rodrigues Mamedes

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Maracaju). Professor Terena na Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, Sidrolândia/Aldeia Tereré. Email: bebeto_sidrok@hotmail.com.

Mariana Pereira da Silva

Doutoranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília. Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Email: marhyps@gmail.com.

Maximino de Farias

Graduado em Licenciatura Intercultural "Povos do Pantanal", Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, área de Matemática e Magistério Indígena. Professor na Escola Municipal Indígena Ejiwajegi - Extensão Tomázia. Email: maximino.farias@hotmail.com.

Micilene Teodoro Ventura

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Email: micilene85@hotmail.com.

Miguel Angelo Corrêa

Doutorando em História (UFGD). Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduado em Comunicação Social - Jornalismo UFMS. Email: miguelangelocorrea@gmail.com.

Natália de Assis Dias

Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFMS) e em Mídias na Educação (UFMS); Especialista em Cultura e Criação (SE-NAC/MS). Graduada em Artes Visuais (UFMS). Professora de Arte na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Email: nataliaas-di@gmail.com.

Saulo Conde Fernandes

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do NEIP (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Psicoativos). Professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Email: saulodahistoria@gmail.com.

Simoni Santos Siqueira

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIESP. Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: simony_siqueira@hotmail.com.

Sonia Elias Comar

Mestra em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAnt, da Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em Ciências Sociais. Email: s.comar@hotmail.com.

Sonia RochaLucas

Mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/MS- Interprete de Libras SED/MS. Email: soninhalucas@gmail.com.

Thiago Moessa Alves

Mestre em Letras, área de concentração em Linguística e Transculturalidade, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul –UFMS. Professor de Rede Municipal de Ensino de Naviraí –MS. Email: t_moessa@hotmail.com.

Valdir Aragão do Nascimento

Doutor em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Graduado em Ciências Sociais (UFMS). Professor do Centro Universitário Anhanguera Unidade II, Campo Grande/MS. Email: 33valdir@gmail.com.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-86943-69-6



9 786586 943696



editora
UFMS